

# Special- och klasslärarstuderandes rollfördelning och modellanvändning i samundervisning

En kvalitativ studie om samundervisningsinslag  
under praktik

Jenna Häger

Pro gradu- avhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärd  
Åbo Akademi  
Vasa, 2020

# Innehåll

<b>Abstrakt .....</b>	<b>.....</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och val av tema.....	2
1.2 Definition av samundervisning .....	3
1.3 Syfte och forskningsfrågor .....	4
1.4 Avhandlingens disposition .....	5
<b>2 Perspektiv på inkludering .....</b>	<b>7</b>
2.1 Styrdokument och lagstiftning som bakgrund till inkludering .....	7
2.2 Inkludering som begrepp.....	8
2.3 Inkludering utifrån ett sociokulturellt perspektiv.....	8
<b>3 Samundervisning som en form av samverkan .....</b>	<b>11</b>
3.1 Samverkan mellan lärare som grund för samundervisning.....	11
3.2 Samundervisningsmodeller .....	13
3.3 Roller och ansvarsfördelning .....	17
3.4 För- och nackdelar med samundervisning .....	18
<b>4 Samundervisning i lärarutbildning .....</b>	<b>21</b>
4.1 Klass- och speciallärarutbildning i Finland.....	21
4.2 Tidigare forskning om studerande som samundervisar .....	22
<b>5 Metod och genomförande .....</b>	<b>26</b>
5.1 Syfte och forskningsfrågor .....	26
5.2 Projektet Vi stöder tillsammans .....	27
5.3 Kvalitativ forskningsmetod och hermeneutisk ansats.....	27
5.4 Datainsamlingsmetoder.....	29
5.4.1 Halvstrukturerad intervju .....	29
5.4.2 Observation .....	31
5.4.3 Informanter och urval.....	32
5.5 Genomförande och kvalitativ innehållsanalys .....	33
5.6 Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska frågor .....	37
5.7 Min egen förförståelse.....	40
<b>6 Resultatredovisning .....</b>	<b>41</b>
6.1 Bakgrund .....	41
6.2 Studerandes användning av modeller och egna tankar om modellerna .....	41
6.2.1 Komplementär modell välfungerande och mest förekommande .....	42

6.2.2 Parallell samundervisning upplevs gynnsamt för en del elever .....	44
6.2.3 Assisterande samundervisning används måttligt och karaktäriseras av passivitet.....	45
6.2.4 Stationsundervisning utmanande att genomföra .....	46
6.2.5 Utmanande att tillämpa modellerna så de främjar inkludering .....	47
6.2.6 Sammanfattning och tolkning .....	49
6.3 Roller i samundervisning och studerandes beskrivningar av roller .....	51
6.3.1 Olikheter i speciallärares ansvar och klasslärares ansvar .....	51
6.3.2 Upplevelse av jämn arbetsfördelning.....	53
6.3.3 Studerandes kunskap om klassen påverkar .....	55
6.3.4 Studerandena kompletterar varandra.....	56
6.2.5 Sammanfattning och tolkning .....	58
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>60</b>
7.1 Metoddiskussion .....	60
7.2 Resultatdiskussion.....	62
7.2.1 Studerandes modellanvändning speglar deras samverkan .....	62
7.2.2 Gemensamt ansvar genom avsaknad av etablerade roller.....	64
7.2.3 Idé om traditionella roller leder till låsta tankar om elevansvar.....	66
7.2.4 Studerandenas reflektion över samundervisningens inkluderande aspekt	67
7.3 Slutsats, implikationer och utvidgad förståelse.....	69
7.4 Förslag på vidare forskning.....	72
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>74</b>

## Bilagor

Bilaga 1: Information till vårdnadshavare om observation i klassrummet

Bilaga 2: Information till studerande

Bilaga 3: Intervjuguide

Bilaga 4: Observationsschema

## Abstrakt

Författare <b>Häger Jenna</b>	Årtal 2020
Arbetets titel <b>Lärarstuderandes rollfördelning och modellanvändning i samundervisning</b>	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärd.	Sidantal (tot.) <b>90</b>
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts <b>Vi stöder tillsammans</b>	
<p>Referat</p> <p>Avhandlingens syfte är att undersöka hur lärarstuderande organiserar samundervisning i modersmål under en praktikperiod. Utifrån detta formulerades två forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka modeller använder studerandena i samundervisningen och hur beskriver studeranden själva användningen av modellerna?</li> <li>2. Vilka roller framträder i studerandenas samundervisning och hur beskriver studerandena själva sina roller?</li> </ol> <p>Tio informanter, fem klasslärarstuderanden och fem speciallärarstuderanden, intervjuades i par och totalt 16 samundervisningslektioner observerades. Materialet analyserades utifrån kvalitativ innehållsanalys och hermeneutisk forskningsansats användes för att tolka resultatet.</p> <p>Resultaten för forskningsfråga ett sammanfattades i fem kategorier. De huvudsakliga resultaten visade att studerandena använde sig mest av komplementär samundervisning där en studerande hade huvudansvaret över ett visst lektionsmoment och den andra aktivt kompletterade undervisningen. Det framkom också en del utmaningar i modellvalet. En del studerandepar reflekterade kring huruvida de lyckats med inkluderingen och stationsundervisning upplevdes av en del som rörig. För att besvara forskningsfråga två skapades fyra kategorier som beskriver studerandenas rollfördelning i samundervisningen. Där framkom det att studerandena använder sig av sina respektive kompetenser, kompletterar varandra i undervisningsprocessen och generellt delar jämlikt på ansvaret. Det framkom också att klasslärare hade mer kunskap om klassen som helhet.</p> <p>Avhandlingen ger en bild av hur studeranden organiserar samundervisning. För att utveckla inslag av samundervisningen i lärarutbildningen kan man förslagsvis uppmuntra att studeranden använder sina kompetenser på ett mer mångsidigt sätt och handleda dem mer i hur man kan förverkliga idén om inkludering genom samundervisning.</p>	
<p>Sökord / indexord</p> <p>samundervisning, samverkan, lärarstuderande, samundervisningsmodeller samanaikaisopetus, yhteistyö, opettajaopiskelija, samanaikaisopetusmalleja co-teaching, collaboration, preservice teacher, co-teaching models</p>	

# 1 Inledning

Inkludering i en skolkontext grundar sig på att alla elever har rätt att vara delaktiga i en gemenskap i sitt lärande oavsett utmaningar och svårigheter. Enligt Takala och Head (2017) måste bestående förändringar i skolsystemet genomföras för att inkludering ska uppnås. Samundervisning är ett sätt att främja inkludering där man beaktar elevers mångfald (Takala & Head, 2017, s. 123). Inkludering i sin tur gynnar alla elever i flera hänseenden, bland annat gynnar den elevernas känsla för mångfald och jämlikhet (Mitchell, 2014). *Samundervisning* kan beskrivas som ett arbetssätt där två eller flera lärare har det pedagogiska ansvaret för en grupp (Villa, Thousand, Nevin, 2013, s. 5; Friend & Cook, 2014, s. 127). Med samundervisning kan kvaliteten på undervisningen öka och eleverna får mer individuell uppmärksamhet (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Samundervisning används dock än så länge i ganska låg grad av lärare i Finland (Saloviita, 2018; Saloviita & Takala, 2010; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Lärarstuderande har på grund av detta kanske inte ens sett exempel på yrkesöverskridande samundervisning då de examineras, än mindre provat på arbetssättet själva. Enligt Saloviita och Takala (2010) samundervisar 50 % av de finländska specialklasslärarna minst en gång i veckan, medan endast 34 % av klasslärarna samundervisar minst en gång i veckan. Trots detta upplever lärare samundervisningens fördelar som positiva enligt studiens resultat. Endast 5 % av lärarna rapporterade negativa erfarenheter av samundervisning i Saloviita och Takalas (2010) studie. Samundervisningen verkar dock öka enligt nyare forskning från Finland. Saloviita (2018) rapporterar i sin studie att 50 % av klasslärarna och 62 % av speciallärarna använder samundervisning varje vecka. Enligt finlandssvensk forskning är samundervisning ovanlig bland speciallärare. Sundqvist, Björk-Åman och Ström (2019) rapporterar att endast en femtedel av speciallärarna i Svenskfinland samundervisar ofta eller ganska ofta. Sundqvist med kollegor (2019) menar att detta kan bero på brist på utbildning och fortbildning.

Det finns skäl att införa samundervisning i högre grad i lärarutbildningen, eftersom det nämns som ett sätt att ge stöd åt elever i Grunderna för läroplanen för den

grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014). Lärarstuderande behöver under sin utbildning få beredskap att pröva på arbetssätt som lyfts fram i styrdokument och forskning. I Glgu 2014 beskrivs *kompanjonundervisning*<sup>1</sup> som en pedagogisk lösning eller ett undervisningsarrangemang som kan tillämpas i specialundervisning och då elever befinner sig på stödnivåerna intensifierat eller särskilt stöd. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 66, 69, 75).

Trots det allmänt ökade intresset och läroplanens direktiv finns det ingen forskning från Finland som undersöker lärarstuderande som samundervisar. Jag skriver min avhandling inom projektet *Vi stöder tillsammans!* som bland annat strävar efter att främja studerandes möjligheter att träna på samundervisning genom ett inslag i en praktikperiod. I min pro gradu-avhandling intresserar jag mig för hur samundervisning organiseras av lärarstuderande med fokus på roller och modeller, och hur de själva beskriver sin samundervisning.

I detta kapitel presenteras bakgrunden till avhandlingen, syfte och forskningsfrågor och avslutningsvis avhandlingens disposition.

## 1.1 Bakgrund och val av tema

Undervisningen i Finland bygger dels på internationella styrdokument, dels på nationella styrdokument. Specialundervisningen har påverkats bland annat av Salamancadeklarationen som utarbetades 1994 och deklarerade att alla barn har rätt till undervisning oberoende av funktionsvariationer. Salamancadeklarationen förespråkar inkludering som undervisningsarrangemang för att eleverna ska få lära sig tillsammans (UNESCO, 1994). Ett år tidigare, 1993, hade generalförsamlingen i Förenta nationerna utarbetat resolutionen *Standardregler för att tillförsäkra människors jämlikhet och delaktighet* som också förespråkade inkluderande undervisning (United Nations, 1993).

År 2011 tog man i Finland i bruk lagen om trestegsstödet (Lag om ändring om lagen om den grundläggande utbildning 642/2010). Trestegsstödet innebär att stöd i lärande

---

<sup>1</sup> I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) används begreppet *kompanjonundervisning* synonymt med *samundervisning*. Jag kommer hädanefter att använda mig av *samundervisning* som begrepp för undervisningsformen.

delas in i tre olika nivåer, allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Stödnivåerna har likheter såsom att stödet alltid ska utgå från elevens behov och att stödet ska ges i samarbete med hemmet och kollegor emellan. Stödnivåerna skiljer sig bland annat i fråga om varaktighet och behov av individuella planer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) I och med utvecklingen av trestegsstödet förändrades klass- och speciallärares roller, eftersom klasslärare förväntas ta större ansvar över att ge stöd åt eleverna. Eftersom idén om inkludering dessutom betonas innebär det mer diversitet i klassrummen. Klasslärare och speciallärare förväntas numera samarbeta mer i tillämpningen av trestegsstödet. Glgu 2014 klargör detta och stipulerar att det krävs samarbete mellan lärare bland annat när det gäller stöd för lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 37). Forskning tyder också på att samarbete är viktigt för att lyckas skapa en inkluderande skola (Idol, 2006).

*Samundervisning*, eller *kompanjonundervisning* som används som motsvarande begrepp i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014), nämns i både forskning och styrdokument som ett inkluderande arbetssätt. Forskning visar att samundervisning tillgodoser behovet hos elever som behöver stöd (Hang & Rabren, 2009; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Enligt Villa m.fl. (2013, s. 5 och Friend och Cook (2014, s. 127) innebär *samundervisning* att två eller flera lärare delar på ansvaret för undervisningen. Glgu 2014 förespråkar samundervisning för elever som befinner sig på stödnivåerna intensifierat eller särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Det finns mycket internationell forskning om samundervisning (t.ex. Scruggs m.fl., 2007; Stefanidis & Strogilos, 2015; Anuar, 2016) men forskningen från Finland är också omfattande (t.ex. Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). En del forskning om lärarstuderande som samundervisar finns (t.ex. Shin, Lee & McKenna, 2016), men forskning om hur lärarstuderande organiserar och upplever samundervisning saknas dock på finländskt håll.

## 1.2 Definition av samundervisning

Som nämns här ovan kan *samundervisning* definieras som att två eller flera lärare delar det pedagogiska ansvaret för en grupp elever (Villa, Thousand, Nevin, 2013, s. 5;

Friend & Cook, 2014, s. 127). Enligt Friend och Cook (2014, s. 127) innebär samundervisning att två yrkespersoner med olika expertområden, exempelvis en klasslärare och en speciallärare undervisar tillsammans. Idén är att de som samundervisar är jämlika och kan bidra till undervisningen tack vare sina olika kompetenser. Samundervisningen innefattar flera delar av en undervisningsprocess, såsom planering, differentiering och utvärdering (Villa m.fl. 2013, s. 5). Den här typen av undervisning ger goda möjligheter att skapa undervisningssituationer som beaktar elevernas mångfald (Friend & Cook, 2014).

Begreppet samundervisning kommer från *co-teaching* (eng.) som ofta används i litteratur för att beskriva arbetssättet (jfr Friend & Cook, 2014; Villa m.fl., 2013; Dettmer, Knackendoffel & Thurston, 2013). På engelska används också begreppet *collaborative teaching* (Thousand, Nevin & Villa, 2007; Rivera, McMahon & Keys, 2014) och *team teaching* (Baeten & Simons, 2014). På finlandssvenska används förutom *samundervisning* (Sundqvist, 2014; Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Björk-Åman & Sundqvist, 2019) också *kompanjonundervisning* när man beskriver undervisningssamarbete mellan flera lärare. (Utbildningsstyrelsen, 2014). I en del sammanhang förekommer också begreppet *tvåläraresystem* (t.ex. Mitchell, 2015), vilket i vissa fall inte innebär ett samarbete mellan en speciallärare och allmänlärare utan ett samarbete när till exempel två klasslärare slår ihop sina klasser (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Jag har valt att använda begreppet *samundervisning* i min avhandling för att det enligt mig bättre beskriver ett samarbete som innebär en ökad lärartäthet och också kan innefatta att ena samundervisningsaktören har specialpedagogisk kompetens. Dessutom är *samundervisning* det som främst används inom den finlandssvenska lärarutbildningen och begreppet är etablerat inom den finlandssvenska forskningen. Begreppet samundervisning är också en närmare översättning av engelskans *co-teaching* än vad till exempel *kompanjonundervisning* är.

### 1.3 Syfte och forskningsfrågor

Många studier, såväl nationella som internationella, har fokuserat på lärares eller elevers erfarenheter upplevelser av samundervisning (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Rivera, McMahon & Keys, 2014). En del forskning om



lärarstuderandes upplevelser finns (t.ex. Shin m.fl., 2016), men ännu saknas studier i finsk kontext. Denna lucka i forskningen väckte mitt intresse att undersöka lärarstuderandes samundervisning. Syftet med den här avhandlingen är att undersöka hur lärarstuderande organiserar samundervisning i modersmål under en praktikperiod. Utifrån detta formulerades två forskningsfrågor:

1. Vilka modeller använder studerandena i samundervisningen och hur beskriver studeranden själva användningen av modellerna?
2. Vilka roller framträder i studerandenas samundervisning och hur beskriver studerandena själva sina roller?

Jag har avgränsat min undersökning till att fokusera på klasslärar- och speciallärarstuderanden.Handledare, elever eller andra personer som deltar i samundervisningen som studerandena genomför är inte i fokus i min undersökning. Jag undersöker samundervisning i årskurserna 1–6 i ämnet modersmål. Undersökningen grundar sig på de praktiker som de ovannämnda studerandena genomför.

## 1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fem huvudområden, inledning, teori, metod, resultatredovisning och diskussion, som tillsammans utgör sju olika huvudkapitel. I inledningen presenteras val av tema, avhandlingens bakgrund, avhandlingens syfte och forskningsfrågor och disposition. Teoridelen består av tre kapitel där specialundervisning i Finland, samundervisning som en form av samverkan och samundervisningens för- och nackdelar redogörs för. Teoridelen utgör en viktig del av den förståelse som ligger till grund för den hermeneutiska forskningsansats som jag använder. I metodkapitlet beskrivs projektet som avhandlingen skrivs inom och forskningsansatsen för avhandlingen. Vidare presenteras de metoder som valts för undersökningen och kvalitativa och etiska faktorer diskuteras utifrån dessa metoder och den föreliggande studien. Resultatredovisningen består av presentation av

resultaten utifrån kvalitativ innehållsanalys och en sammanfattning och tolkning av resultaten. Slutligen, i diskussionskapitlet, diskuteras metoderna och resultaten utifrån relevant forskning inom området. Dessutom presenteras olika tolkningsmöjligheter utifrån resultaten och resultaten jämförs med tidigare forskning. Avhandlingen avslutas med en slutsats, implikationer, förslag på vidare forskning och en beskrivning av hur min egen förståelse har fördjupats.

## 2 Perspektiv på inkludering

*I det här kapitlet beskriver jag specialundervisningen i Finland med fokus på inkludering utifrån lagar och styrdokument. Dessutom redogör jag för trestegsstödet som ett steg mot en mer inkluderande skola. Vidare beskriver jag inkludering som begrepp och tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv som en grund för inkludering.*

### 2.1 Styrdokument och lagstiftning som bakgrund till inkludering

Redan 1993 ratificerade Finland rättigheten för att alla barn oavsett funktionsvariation ska få delta i allmän undervisning genom FN-beslutet *Standardregler för att tillförsäkra människors jämlikhet och delaktighet* (United Nations, 1994). År 1994 undertecknade Finland *Salamancadeklarationen*, som blev ytterligare ett steg mot inkludering. Salamancadeklarationen slår fast allas rätt till utbildning och talar för ett inkluderande arbetssätt i skolan oavsett vilka lärandeutmaningar eleverna har (UNESCO, 1994). Förutom de ovannämnda internationella dokumenten stöds också inkludering av Finlands lagstiftning. Lag om grundläggande utbildning (628/1998) fastställer till exempel att målet med undervisningen bland annat är att främja jämlikhet. År 2010 kom en ändring i lagen om grundläggande utbildning (628/1998), där trestegsstödet ersatte det gamla systemet i specialundervisning, vilket i sin tur ledde till en revidering av läroplanen (Lag om ändring om lagen om den grundläggande utbildning 642/2010).

De tre nivåerna som ingår i trestegsstödet är allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Stödnivåerna bygger på samarbete mellan lärare och hemmet och ska utgå från elevens behov. Det allmänna stödet består av att sätta in enstaka pedagogiska lösningar i elevens vardag, medan elever inom intensifierat stöd behöver mer stöd på regelbunden basis. Det intensifierade stödet föregås av en skriftlig pedagogisk bedömning som resulterar i en plan för elevens lärande som i sin tur bidrar med information åt alla inblandade och senare blir grunden för utvärdering. Särskilt stöd grundar sig på en pedagogisk utredning. Utbildningsanordnaren måste ta beslut om särskilt stöd och för verkställandet bör en individuell plan (IP) upprättas. På nivån särskilt stöd får eleven systematiskt stöd som innefattar specialundervisning. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–70.) Trestegsstödet kom att bli ännu ett steg mot en mer inkluderande skola (Takala & Head, 2017, s. 118). Det gemensamma ansvar som

uppstod mellan klasslärare, ämneslärare och speciallärare i och med trestegsstödet har gjort att samundervisningen i Finland har ökat (Takala & Head, 2017, s. 120). Lärarsamarbete är en viktig del när man vill använda trestegsstödet på ett effektivt sätt där alla elever får adekvat stöd i sitt lärande.

## 2.2 Inkludering som begrepp

Tanken på en skola för alla är inte en ny idé, vilket klargjordes i föregående kapitel. Enligt Sandström (2014) uppkom begreppet inkludering i USA på 1950-talet i och med bekämpandet av diskriminering på grund av hudfärg. Nilholm och Göransson (2013) beskriver att begreppet *inclusion* användes redan på 1980-talet som en motreaktion på bland annat *integration*, där tanken var att elever med funktionsvariation skulle anpassa sig till skolmiljön. Inkluderingsbegreppet har ett annat fokus, nämligen att skolan istället anpassas så att den passar för alla elever. Nilholm och Göransson (2013) delar in definitionen av inkludering i tre olika orienteringar. I en *gemenskapsorienterad definition* utgår man från att inkludering innebär att alla elever går i skola i ett gemensamt skolsystem. Skolsystemet tillåter inte segregerade lösningar och olikheter ses som en fördel. Gemenskap är i ett sådant synsätt en nyckelfaktor på såväl ett socialt som pedagogiskt plan. Ett annat synsätt på inkludering är *individorienterad definition*. Detta synsätt beskriver Nilholm och Göransson (2013) som en inkludering som grundar sig på den enskilda elevens situation. Gemenskap är i denna definition inte lika viktig utan synsättet grundar sig på elever med utmaningar som har eller inte har gemensamma mål som klassen. Om en elev trivs i klassen och når målen så är den inkluderad. En tredje definition på inkludering är den *placeringsorienterade definitionen*. Fokus i denna definition är att elever med utmaningar är i samma klassrum som de övriga eleverna. Det handlar alltså om var eleven befinner sig i skolan. Enligt Ainscow och Messiou (2017) uppstår svårigheterna när dessa tankar om inkludering ska tillämpas i praktiken eftersom det finns olika, konkurrerande, prioriteringsområden i utbildningspolitik.

## 2.3 Inkludering utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet härstammar från Lev Vygotskijs undersökningar av lärande, utveckling och språk (Säljö, 2010). Inom detta perspektiv intresserar man sig för lärande från en kollektiv synvinkel å ena sidan, och en individualistisk synvinkel

å andra sidan. Man bortser inte från fysiska eller biologiska förutsättningar för lärande men intresset ligger i att undersöka hur den kollektiva kunskapen påverkar individen. Numera har vi, tillskillnad från våra förfäder, byggt upp system som möjliggör samarbete och således också en annan hantering av omvärlden. Skolan är en sådan verksamhet som bygger på samverkan mellan människor. De *redskap* som vi använder för att hantera vår omvärld har en speciell betydelse i det sociokulturella perspektivet, beskriver Säljö (2014). Redskapen som människan kollektivt har utvecklat hjälper individen att hantera sin omvärld. Dessa redskap kan vara såväl praktiska som teoretiska. Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar således lärande om hur individer kan tillämpa de redskap som skapats i kulturen. Resurserna har skapats historiskt inom olika samhällen som vi blivit del av genom interaktion med andra människor. Kommunikation är därför en grundpelare i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom kommunikation och språk vi för vidare kunskap.

Ett annat viktigt begrepp inom sociokulturellt perspektiv är mediering. Mediering innebär att man använder de redskap som beskrevs i föregående stycke för att agera i och förstå vår omvärld. Dessa kulturella redskap kan inte alltid delas in i teoretiska och praktiska, utan kan beskrivas som en kombination av intellektuella och fysiska redskap. Kunskap och färdigheter är, enligt det här synsättet, inte endast praktiska eller teoretiska utan både och. Den praktiska och teoretiska kunskapen är beroende av varandra och även om de har olika karaktär så måste reflektion, kunskap och handling sammanvävas för att något ska åstadkommas. (Säljö, 2010.)

Appropriering är ett annat begrepp som Vygotskij också använde inom det sociokulturella perspektivet. Appropriering är den process som möjliggör människor att lära sig använda de kulturella redskapen. Detta är speciellt applicerbart på skolvärlden, där barn får lära sig att förstå saker utanför sin egen värld och möta den mer kompetente kamraten, som Vygotskij benämner lärare som (Säljö, 2010.) I förlängningen kan man också applicera detta på studeranden sinsemellan genom att anta att studerande lär sig av varandra genom att arbeta tillsammans. Stöd och hjälp antas, enligt det sociokulturella perspektivet, vara en viktig faktor för lärande (Säljö, 2010).

Inkludering kan förstås ur ett sociokulturellt perspektiv, eftersom det på många sätt handlar om människomöten och kraften av lärande i ett socialt sammanhang. Sandström (2014) argumenterar för att inkludering kan förstås ur ett sociokulturellt perspektiv, eftersom relationen mellan elever och lärare inverkar på elevens lärande. Lärare är kulturella varelser, vilket leder till att de bättre förstår de elever som har liknande sociokulturell bakgrund som de själva. Sociokulturella faktorer inverkar bland annat på hur lärare ser på elevers stödbehov. För att bedömningen ska bli mer nyanserad och tillgodoses på ett adekvat sätt borde, enligt Sandström, lärare använda sig mer av horisontell kommunikation, vilket innebär att läraren genuint bejakar elevens perspektiv. Vygotskij menade att det är viktigt hur en vuxen förhåller sig till barnets lärande, förklarar Hwang och Nilsson (2019). En mer person som har utvecklat abstrakt tänkande kan hjälpa barnet i dess utveckling genom att låta det möta utmaningar och få pröva sin förmåga med stöd av någon annan. Detta kallade Vygotskij proximal utveckling. Den proximala utvecklingen hittas mellan de saker barnet behärskar och de barnet inte ännu klarar av själv men klarar med hjälp av någon annan. (Hwang & Nilsson, 2019, s. 73.).

Teorin om sociokulturellt perspektiv behöver inte begränsas till relationen mellan barn och vuxna, fastän sådana exempel ofta används, utan går också att applicera på lärande och utveckling hos vuxna som lär av varandra i en gemenskap. Inkluderingen har således inte bara inverkan på elevernas lärande, utan också på lärarnas. I denna avhandling är fokus på lärarstuderande som samverkar och samundervisar, därför är inkludering ur ett sociokulturellt perspektiv relevant för denna avhandling. Genom det sociokulturella perspektivet kan man förstå studerandenas lärande som en produkt av deras samverkan. I nästa kapitel presenteras samundervisning som en form av samverkan mellan lärare.

### 3 Samundervisning som en form av samverkan

*I detta kapitel beskriver jag samundervisning som en undervisningsform som grundar sig på samverkan och inkludering. Inledningsvis redogör jag för lärarsamverkans roll för att främja inkludering. Jag beskriver modeller och roller i samundervisningen. Dessutom redogör jag för för- och nackdelar med samundervisning generellt och med avseende på modersmålsundervisning. Slutligen presenterar jag tidigare forskning inom området studerande som samundervisar.*

#### 3.1 Samverkan mellan lärare som grund för samundervisning

Cook och Friend (2010) och Friend och Cook (2014) beskriver *samverkan* (eng. *collaboration*) som en stil. Friend och Cook (2014) menar att samverkan är en stil i den bemärkelse att vi använder oss av olika förhållningssätt i interaktioner med andra. Enligt Cook och Friend (2010) grundar sig samundervisning på samverkan (Cook & Friend, 2010) därför beskriver jag faktorer som påverkar samverkan, som en grund för samundervisning, i detta kapitel.

Mitchell (2015) resonerar kring fördelar med att undervisa i samverkan med andra. Han nämner tre huvudsakliga fördelar. För det första nämner han synergi, vilket betyder att den verkan som sammanslagna krafter har är större än verkan av enskilda personer. Vidare lyfter han fram att samverkan motverkar professionell isolering, eftersom lärare som samverkar lär av varandra och på så sätt tar del av och delar med sig av sin professionella utveckling. Slutligen framhäver Mitchell (2015) fördelar för elever om deras lärare samverkar. Samverkan mellan lärare gynnar elever i behov av särskilt stöd tack vare olika insatser som kan ordnas utifrån samverkan. Samverkan mellan lärare gynnar alltså inte bara lärares utveckling och inkludering. Det finns bland annat belägg för att skolor där lärare samverkar också har elever som presterar bättre (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Miller, Goddard, Goddard, Larsen & Jacob, 2010). På grund av den breda definitionen av samverkan, att förhållningssättet endast existerar i strävan efter något, är det svårt att granska forskning om samverkan enligt Cook och Friend (2010). Forskning innefattar ofta mer specifika aktiviteter, såsom samundervisning eller konsultation, snarare än samverkan som sådant, fortsätter Cook och Friend (2010).

Trots detta finns en del forskning. Shakenova (2017) har i en litteraturstudie undersökt faktorer som begränsar eller gynnar lärarsamverkan. I studien presenterar Shakenova tre faktorer som begränsar lärarsamverkan: tid, mikropolitik, och kultur. Litteraturen som Shakenova analyserat lyfter bland annat fram känslan av att vara överväldigad, otillräcklig gemensam tid med kollegor och överbelastade lärare, som beskrivningar av tidsbrist. Murawski (2009) menar att tidsbrist också är en faktor som kan hindra specifikt samundervisning. Även om samundervisningen efter en tid kan leda till att tid faktiskt kan frigörs för lärarna, så har många svårt att initialt hitta tid för samarbetet. Vidare har Shakenova (2017) identifierat mikropolitik, ett sätt för grupper och individer att använda sin informella och formella makt som ett sätt att uppnå sina mål, som en försvårande faktor för samverkan mellan lärare. Friend och Cook (2014) menar att jämlikhet är ett fundamentalt kriterium för samverkan. Alla som ingår i gemenskapen ska ha lika stor makt att ta beslut för att samverkan ska kunna finnas. Samverkan grundar sig på delat ansvar över både delat deltagande i olika uppgifter och beslutsfattande, poängterar Friend och Cook (2014). Det betyder inte att alla måste delta lika mycket i alla moment eller att uppgifter måste delas upp jämnt, utan att alla ska aktivt delta och vara en del av beslutsfattande.

Shakenova (2017) refererar till Hargreaves och Fullan som listar tre olika typer av kulturer som kan hindra samverkan. Kultur kan begränsa samverkan mellan lärare om samverkan är kontrollerat från högre instanser och inte självvalt. Murawski (2009) menar dock att administrativt stöd är viktigt för lyckad samundervisning. Friend och Cook (2014) redovisar en liknande aspekt som Shakenova. De menar att man inte kan tvinga någon till samverkan, utan att det måste vara frivilligt, eftersom det handlar om ett förhållningssätt i interaktion med andra. Om det råder konkurrens mellan grupper som har egna mål kan det resultera i konflikter, fortsätter Shakenova (2017). Om lärare endast arbetar med varandra korta tidsperioder och inte delar värderingar kan samverkan lärare emellan också begränsas.

Shakenova (2017) nämner två övergripande faktorer som gynnar lärarsamverkan: strukturella förhållanden och interpersonell dynamik. Strukturella förhållanden innefattar flera olika områden som Shakenova sammanfattat till gemensamma mål, formell tid att mötas, informell tid att mötas, delande med kollegor, en fysisk plats att mötas på och observation av kollegor. Interpersonell dynamik innefattar faktorerna



dialog och aktivt deltagande, pålitlighet, positiva attityder gentemot undervisning, delad vision och förståelse, öppenhet och respekt och lärarinitiativ. Murawski (2009) är inne på samma spår och menar att personlighet kan påverka lärarnas möjlighet att samarbeta och kommunicera. Ifall lärarna som ska samundervisa inte trivs tillsammans kan både lärarna och eleverna blir påverkade av en eventuell negativ stämning. Friend och Cook (2014) nämner liksom Shakenova gemensamma mål som viktigt för samverkan. De förklarar att de som samverkar med varandra måste ha minst ett gemensamt mål. Målet måste vara specifikt och viktigt för att upprätthålla det gemensamma engagemanget. Slutligen nämner Friend och Cook (2014) delade resurser och delat ansvar över resultatet av samverkan som karaktäristiskt för samverkan.

Ytterligare några faktorer kan hindra lärare från att upprätta fungerande samundervisning. Bristande utbildning i samundervisning kan leda till att lärare som samundervisar får en dålig bild av samundervisningen som kräver mycket resurser av lärarna eftersom det själva måste lista ut vad samundervisning egentligen innebär. Andra faktorer som kan hindra en lyckad samundervisning är begränsade resurser, problem med schemaläggning. Ännu en utmaning som kan göra samundervisningen svårare är att lärare är rädda för att ge upp kontrollen för klassen, eleverna, schemat eller innehållet. (Murawski, 2009).

### 3.2 Samundervisningsmodeller

Det finns många olika sätt att namnge och dela upp samundervisningsmodeller. Villa m.fl. (2013) delar in samundervisning i fyra olika modeller: assisterande samundervisning, parallell samundervisning, komplementär samundervisning och teamundervisning. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain och Shamberger (2010, s. 12) anger sex olika modeller som kan översättas till en undervisar, en observerar, stationsundervisning, parallellundervisning, alternativ undervisning, teamundervisning och en undervisar, en assisterar. Sundqvist (2014) använder sig av de fyra modellerna som Villa m.fl. (2013) presenterar men lägger till stationsundervisning som är en av modellerna som Friend och Cook (2010) använder sig av. I den här avhandlingen kommer jag att följa Sundqvists (2014) sätt och använda mig av Villa m.fl:s (2013) modeller men lägga till stationsundervisning. Jag använder

det här sättet att dela in samundervisningsmodeller eftersom det är en indelning som jag var bekant med från tidigare och för att benämningarna på de olika modellerna är mer praktiska. Nedan presenteras modellerna mer ingående en efter en. Villa m.fl. (2013, s. 72) vill inte ordna samundervisningsmodellerna i en hierarki, fastän teamundervisning ofta pratas om som en mer komplicerad modell jämfört med de andra modellerna och assisterande samundervisning beskrivs ofta som en modell som används av ovana samundervisare.

### *Assisterande samundervisning*

Assisterande samundervisning betyder att det finns en primär lärare som ansvarar för undervisningen och den andra har rollen av en assistent (Villa m.fl, 2013; Dettmer m.fl., 2013). Ansvarsfördelningen kan se ut på olika sätt, antingen kan huvudläraren ansvaret för största delen av planeringen ensam medan den assisterande läraren har minimalt planeringsansvar eller så kan planeringen vara jämn fördelad mellan de två lärarna och modellen assisterande samundervisning används som ett moment under en lektion helt enkelt för att det är det mest användbara sättet att arrangera undervisningen. Den assisterande läraren kan också exempelvis gå runt och stödja elevernas lärande eller hjälpa till med uppgifter. (Villa m.fl., 2013.)

Det är vanligt att assisterande samundervisning är den modell som lärare börjar med att använda då de börjar samundervisa eller om det inte finns tid för gemensam planering. Vid assisterande samundervisning har den assisterande läraren möjlighet att observera rutiner i klassrummet, lära känna eleverna och lärarens arbetssätt. Assisterande samundervisning kan också användas om en av de samundervisande lärarna inte har så stor kunskap om ämnet som undervisas. (Villa m.fl., 2013.) Assisterande samundervisning är den mest använda modellen är enligt Scruggs m.fl. (2007) och Bryant Davis m.fl. (2012).

Villa m.fl. (2013, s. 36) nämner några utmaningar med assisterande samundervisning. Dels gäller det att se upp så att den assisterande läraren inte fastnar vid enskilda elever och därför blockerar elevens interaktion med andra elever. Villa med kollegor menar att det kan ha en stigmatiserande effekt och att varken eleven eller den assisterande läraren ses som en del av klassgemenskapen. Vidare menar Villa med kollegor att det finns en risk att den assisterande läraren inte får använda sin kompetens om man vid

samundervisning använder sig av modellen assisterande samundervisning. Den ojämna fördelningen av ansvar kan kännas vid både för huvudläraren, i många fall klassläraren, eftersom merparten av arbetsbördan ligger på hen, medan specialläraren, som ofta får eller tar den assisterande rollen, inte känner att de får användning av sin professionalitet. Den assisterande läraren kan känna sig som en medhjälpare och risken finns att eleverna också upplever hen så förklarar Dettmer m.fl., 2013. För att undvika detta bör rollerna variera, fortsätter Dettmer m.fl., 2013. Mellan en klasslärare och speciallärare kan assisterande samundervisning visa sig genom att specialläraren går igenom strategier inför ett prov tillsammans med en elev eller ger personlig feedback på en elevs sociala samspel (Villa m.fl., 2013).

### *Komplementär samundervisning*

Komplementär samundervisning kan beskrivas som en samundervisningsmodell där den ena samundervisande läraren gör något som förstärker den andra lärarens undervisning. En lärare bär alltså huvudansvaret för att presentera innehållet åt eleverna och den andra kompletterar med exempel, jämförelser eller bidrar genom att sänka tempot på undervisningen. Fastän en lärare bär det huvudsakliga ansvaret så är båda lärarna aktiva i att förmedla innehållet åt eleverna. Komplementär samundervisning erbjuder möjligheter att presentera innehållet på varierande sätt för eleverna, exempelvis kan man använda sig av parafrasering, det vill säga att den kompletterande lärarens omskriver eller förklarar vad den första läraren sa eller använda tekniska hjälpmedel eller tavlan som stöd. Den kompletterande läraren kan också ställa frågor om instruktioner eller fakta, vilket betyder att den kompletterande läraren kan bidra till att influera undervisningen på ett positivt sätt, även om hen inte har samma kunskap som den primära läraren. (Villa m.fl., 2013, s. 53–54.)

Villa m.fl. (2013) nämner några eventuella fallgropar att se upp för om man använder sig av komplementär samundervisning. Risken är att lärare blir så uppfyllda av sin undervisning med kollegan att de glömmer att hålla koll på elevernas lärande under lektionen. Det finns också en risk att lärarna tar upp för mycket taltid, glömmer att inkludera elevernas input eller upprepar varandras uttalanden. Ytterligare en risk om man använder sig av komplementär samundervisning är att lärarna fastnar i sina roller och den ena alltid blir huvudlärare och den andra kompletterande lärare, vilket kan

leda till att eleverna ser den ena som den riktiga läraren. Villa med kollegor rekommenderar därför att man varierar rollerna.

### *Parallell samundervisning*

Parallell samundervisning beskrivs av Villa m.fl. (2013, s. 43) som en modell där de samundervisande lärarna undervisar olika elevgrupper på samma tid i klassrummet. Lärarna kan arbeta med samma eller olika stoff med de olika elevgrupperna. Eleverna kan delas upp jämt mellan lärarna eller så kan en lärare undervisa en mindre grupp av elever medan den andra har hand om majoriteten. Den höga ljudnivån som uppstår i klassrummet när många aktiviteter pågår samtidigt som en eventuell nackdel med parallell samundervisning. Villa m.fl. (2013) föreslår att man kan planera och stämma av med varandra regelbundet och gå igenom lektionsmomenten genom att visa modell för att säkerställa att undervisningen sker så som den är planerad.

### *Stationsundervisning*

Stationsundervisning beskrivs av Villa m.fl. (2013) som undervisning där eleverna arbetar i grupper med skolpersonal såsom samundervisande lärare, speciallärare som stöd eller individuellt. Elevgrupperna roterar, under en lektion eller flera, kring stationerna. Stationsundervisning möjliggör att en lärare får arbeta med alla elever under en lektion eftersom de roterar från station till station (Dettmer m.fl., 2013). Också i stationsundervisning, liksom i parallell undervisning, är det viktigt att kommunicera kring stationernas utförande. (Villa m.fl., 2013).

### *Teamundervisning*

Villa m.fl. (2013, s. 61) likställer teamundervisning med en vacker dans. Med det menar författarna att det är en komplicerad process där parterna känner varandra väl. Ledorden som Villa med kollegor nämner gällande teamundervisning är tillit, träning, flexibilitet och förutseende. Idén med den här samundervisningsmodellen är att båda lärarna gör det som en lärare vanligtvis skulle göra. Det innebär att båda bär ansvaret för planeringen, undervisningen och utvärderingen. Organiseringen av teamundervisning kan ske på många olika sätt. Det kan vara så att lärarna turas om att förmedla olika saker på lektionen, en lärare kan ha större ansvar över inledningen av lektionen medan den andra avslutar lektionen eller så byter lärarna roller smidigt

genom hela lektionen. I teamundervisning rör sig lärarna mellan de olika samundervisningsmodellerna utifrån elevernas mångfacetterade behov.

Villa m.fl. (2013, s. 62) hävdar att teamundervisning kräver med planering ansikte mot ansikte och processen att uppnå teamundervisning kan vara tidskrävande. Utmaningarna med teamundervisning är liknande som i komplementär samundervisning. Lärarna får se upp för att de pratar för mycket, upprepar sig, glömmer att övervaka elevernas lärande och eller avbryter varandra på fel tidpunkt.

### 3.3 Roller och ansvarsfördelning

Tydlig rollfördelning stärker samundervisningen. Det är viktigt att lärare diskuterar värderingar, jämlikhet, klassrumsrutiner, disciplin, ljudnivå och irritationsobjekt för att klargöra rollerna. Stationsundervisning som samundervisningsmodell passar bra om lärarna har olika undervisningsstilar eftersom båda lärarna ansvarar för undervisning vid sin respektive grupp vilket skapar jämlikhet mellan lärarna. (Friend & Cook, 2014.) Forskning visar dock att den jämlikheten inte alltid förverkligas. Enligt Takala och Uusitalo- Malmivaara (2012) tar alla lärare förutom speciallärare oftast rollen som huvudlärare i en samundervisningssituation. Speciallärarna föredrar att inte dela in i roller och en disciplinerande roll är lika vanlig som en roll som huvudlärare. Enligt Scruggs, Mastropieri och McDuffie (2007) får specialläraren ofta en underordnad eller assisterande roll. Anuar (2016) menar ändå att det är viktigt att specialläraren har en aktiv roll för att samundervisningen ska vara lyckad.

Stefanidis och Strogilos (2015) har undersökt lärares attityder gentemot ansvarsfördelningen i samundervisning och kommit fram till att klasslärares och speciallärares attityder gentemot ansvarsfördelning skiljer sig, vilket grundar sig i erfarenhet och rollfördelning. Lärare med mer erfarenhet av samundervisning hade bättre attityd mot speciallärares aktiva roll och klasslärares ansvar för elever med funktionsnedsättningar. Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) lyfter fram att lärare ser oklar rollfördelning och bristande kommunikation som utmaningar i samundervisning. Hang och Rabrens (2009) resultat visade att båda lärarna som samundervisade upplevde sig ha mer ansvar över elevernas beteende. Vidare

diskuterar de om det kan ha att göra med bristande förståelse för lärarnas ansvarsområden.

Utifrån forskningen kan man skönja vissa svårigheter i samarbetet mellan olika lärargrupper. Specialklasslärare arbetar gärna med andra specialklasslärare medan klasslärare föredrar en annan klasslärare som samundervisningspartner (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Takala och Uusitalo-Malmivaaras (2012) forskning visar dock att speciallärare oftare samundervisar tillsammans med klasslärare eller ämneslärare än vad de gör med andra specialklasslärare eller speciallärare. Flera studier har visat på utmaningar med samarbete och samundervisning. Ett fåtal, endast 5 procent, lärare har dock rapporterat negativa erfarenheter av samundervisning enligt Saloviita och Takalas (2010) studie. De utmaningar som samundervisningen kan präglas av är olika undervisningsstilar (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012), bristande kunskap om samundervisning och brist på tid att samundervisa (Saloviita & Takala, 2010). Bryant Davis m.fl. (2012) visar i sin studie att lärare som samundervisar också i någon grad samplanerar sina lektioner, fastän den vanligaste utmaningen lärare upplever med att samundervisa är att det inte finns någon tid att planera (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Lärare anser att det också finns flera fördelar med samundervisning. Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) rapporterade fem olika teman: delande och välmående, professionell utveckling, kvalitet i undervisningen, tid för eleverna och lugn i klassen.

### 3.4 För- och nackdelar med samundervisning

Det finns mycket forskning där man undersökt olika för- och nackdelar med samundervisning både ur elevers och lärares perspektiv. Hang och Rabren (2009) undersöker samundervisning ur både lärares och elevers perspektiv. Eleverna som deltog i studien hade alla någon funktionsvariation. Speciellt speciallärare upplevde att samundervisningen bidrog med tillräcklig stöd för elever som var i behov av det. Hang och Rabren (2009) föreslår att orsaken till det var att speciallärare har mer ansvar över att se till att eleverna som behöver stöd får det och därför också upplevde att eleverna fick tillräckligt stöd. Enligt lärarna och eleverna som deltog i studien ledde samundervisning till att elever med funktionsvariation lärde sig mer och fick bättre

självförtroende och tillräcklig med stöd. Deltagarna rapporterade dessutom att eleverna uppvisade bättre beteende under lektioner som samundervisades. I Hang och Rabrens (2009) studie rapporterade lärarna att eleverna förbättrade sina prestationer under året de samundervisade.

Rytivaara & Kershner (2012) genomförde en fallstudie där de undersökte två lärares professionella utveckling i samundervisningskontext. De kom bland annat fram till att lärare lär av varandra genom reflektion, att experiment är en viktig del av den professionella utvecklingen och att autonomi och pålitlighet är två viktiga faktorer för att lärare ska kunna ta utnyttja samundervisning för en professionell utveckling.

Wexler, Kearns, Lemons, Mitchell, Clancy, Davidson, Sinclair och Wei (2018) har bland annat undersökt hur speciallärare och ämneslärare samundervisade modersmållektioner. Resultaten visade att ämneslärarna ledde undervisningen fyra gånger mer än speciallärarna och att lärarna ledde undervisningen tillsammans cirka 35 procent av tiden.

Parker (2010) jämförde, i sin studie, elevers betyg för att mäta samundervisningens påverkan. Det fanns ingen signifikant skillnad i prestation mellan elever i allmänundervisning som fått delta i samundervisning och inte fått delta i samundervisning då det gällde undervisning i modersmål. Deltagarna i studien gick i 10:de klass och data grundar sig på ett standardtest i Florida. Gonzalez (2015) som också undersökte elever i 10:de klass utifrån ett standardtest i Kalifornien och jämförde elevers poäng, rapporterar liknande resultat, nämligen att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan de som deltagit i samundervisning och de som blivit undervisade av en lärare.

Sundqvist och Lönnqvist (2016) har fått blandade resultat i sin litteraturstudie där de sammanställer för- och nackdelar med samundervisning. Deras resultat visar att samundervisning för med sig fördelar relaterat till inläring, beteende och sociala samt psykiska aspekter. Nackdelarna som de redogör för rör det sociala samspelet, exempelvis att elever som får specialpedagogiskt stöd har mindre kontakt med allmänläraren under samundervisning. Konsekvensen av det kan vara att eleven ändå blir exkluderad resonerar Sundqvist och Lönnqvist (2016). Författarna rapporterar

också neutrala resultat. Sundqvist och Lönnqvist (2016) reflekterar över huruvida samundervisning måste höja elevernas prestationsnivå för att anses vara ett godtagbart arbetssätt. Om eleverna presterar lika bra när de blir samundervisade som de undervisas i segregerade miljöer kan även neutrala resultat tolkas positivt i ljuset av de sociala och psykologiska fördelar som samundervisning bidrar med resonerar Sundqvist och Lönnqvist (2016).



## 4 Samundervisning i lärarutbildning

*I det här kapitlet beskriver jag hur klass- och speciallärarutbildningen ser ut i Finland generellt och med tanke på obligatoriska praktikperioder. Vidare beskriver jag tidigare forskning om lärarstuderande som samundervisar.*

### 4.1 Klass- och speciallärarutbildning i Finland

Lärarutbildningen i Finland har sedan 1970-talet skett på universitet och utbildningen är forskningsbaserad (Jakku- Sihvonen & Niemi, 2006, s.11). Klass- och speciallärarutbildningen omfattar 5 år av studier indelat i 180+120 studiepoäng på kandidat- respektive magisternivå (Åbo Akademi). Nedan presenteras vilka moment i klass- och speciallärarutbildningen som tangerar samundervisning eller samarbete mellan lärare baserat på studiehandböckerna för respektive utbildning vid Åbo Akademi.

#### *Praktikperioder och samarbete*

Under lärarutbildningen vid Åbo Akademi har både klasslärare och speciallärare fyra obligatoriska praktikperioder som alla är fyra kalenderveckor långa. I nuläget finns det en praktik för klasslärarstuderanden vars lärandemål betonar samarbete med medstuderande och handledare. I speciallärarstuderandenas lärandemål för praktikerna finns två punkter där samarbete betonas. I en praktik betonas, liksom för klasslärarstuderanden, samarbete med medstuderanden och handledare, men i en annan praktik kommer också yrkesövergripande och mångprofessionellt samarbete fram. Bedömningskriterierna för båda studerandegruppernas praktiker innehåller också en punkt där samarbete med medstuderande och handledare lyfts fram. (Åbo Akademi). Enligt Jakku-Sihvonen och Niemi (2006, s. 53) spelar den praktiska delen av lärarutbildningen en viktig roll i att bland annat utveckla pedagogiskt tänkande och för att skapa ett eget sätt att vara lärare på.

Klasslärare studerar läroinriktad pedagogik som huvudämne medan speciallärare läser specialpedagogik som huvudämne. Samundervisning är ett ämne som kommit att höras till speciallärarens område fastän det berör klasslärare lika mycket. Vid Åbo Akademi läser klasslärare endast 5 studiepoäng obligatorisk specialpedagogik fastän klasslärare också förväntas undervisa klasser heterogena grupper och elever med

specialpedagogiska behov. I kursbeskrivningen framkommer det bland annat att studerande ska tillägna sig beredskap för inkludering i skolan och ha grundläggande kunskap om trestegsstödet. Samundervisning nämns inte men samarbete nämns som en allmänfärdighet som ingår i kursen. (Åbo Akademi, u.å.). Det finns olika vägar att gå för att bli behörig speciallärare men för att bli behörig bör man ha läst minst 60 studiepoäng specialpedagogik (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom utbildningsväsendet 986/1998). Specialpedagogikstuderanden avlägger främst en kurs där lärandemål såsom att känna till viktiga begrepp inom inkludering och känna till arbetsformer som främjar inkludering förekommer. (Åbo Akademi.) Sammanfattningsvis kan man konstatera att utbildningen i specialpedagogik består av avsevärt mer kurs- och praktikinnehåll som handlar om samundervisning, även om samundervisningen också berör klasslärarstuderanden. Den här avhandlingen produceras inom ramarna för det nationella projektet *Vi stöder tillsammans!* där Åbo Akademi deltar genom att utveckla samundervisning i lärarutbildningen (Tuetaan yhdessä, u.å.).

## 4.2 Tidigare forskning om studerande som samundervisar

Sökningen efter tidigare forskning om studerande som samundervisar genomfördes på söktjänsten Finna med sökorden *co-teaching* och *preservice teachers*. Sökningen gav drygt 250 träffar varav de mest relevanta artiklarna med tanke på roller och modeller i samundervisning valdes ut till detta kapitel.

Shin, Lee och McKenna har undersökt klass- och speciallärarstuderandes erfarenheter av samundervisning. Shin, Lee och McKenna (2016) identifierade 6 olika områden som lärarstuderande lyfte i fråga om samundervisning: ömsesidig kommunikation, bemötande av elevers behov, personlighetens påverkan, utmaningar i samundervisning, förändrad syn på samarbete och olika syn på innehållskunskap.

I litteraturstudien kom det fram att den ömsesidiga kommunikationen hjälpte bland annat studerandena att dela idéer och få nya perspektiv. Dessutom noterade studerandena att kommunikationen mellan såväl varandra som fälthandledare hjälpte dem att planera effektiva lektioner för eleverna. Vidare bidrog samundervisningssituationer till att lärarstuderanden fick möjlighet att reflektera över

hur de bättre kunde stödja elevers mångskiftande behov genom åtgärder och differentiering.

I flera av de studier som Shin m.fl. (2016) inkluderat i sin studie framkom det att personlighet spelar stor roll i studerandenas upplevelser av samundervisning. Både speciallärare och allmänlärare upplevde utmaningar i samundervisningen på grund av olikheter med samundervisningspartnern när det kom till stil och perspektiv. Studerandena upplevde att de måste lära känna samundervisningspartnerns personlighet för att samundervisningen ska lyckas. Detta fick också studerandena att reflektera över sin egen personlighet och behovet att kompromissa.

En av de utmaningar som lärarstuderandena upplevde med samundervisning, enligt Shin m.fl.:s (2017) studie, var brist på tid att planera och kommunicera, vilket ibland ledde till svårigheter med samarbetet. Vidare fann forskarna att en del av speciallärarstuderandena hade rapporterat att de kände sig som assistententer när de samundervisade med allmänlärare. Ytterligare en faktor som försvårade samundervisning var olika synpunkter på hur klassen skulle ledas vad gäller exempelvis elevers beteende. Shin m.fl. (2016) rapporterar förändrad syn på samarbete som ett område som ofta kom fram i de artiklar de undersökte. I flera artiklar som hade valts ut till studien kom det fram att lärarstuderanden hade lärt sig vikten av samarbete genom deras erfarenheter av samundervisning. Studerandena hade efter samundervisningen fått en positivare bild av arbetssättet.

De fem första områdena som Shin m.fl. (2016) rapporterade var gemensamma erfarenheter av både klass-och speciallärare medan den sista punkten skiljer sig åt mellan klasslärare och speciallärare. Speciallärare kände att de inte hade tillräcklig kunskap om ämneskunskaper i planering, utveckling och effektiv undervisning medan klasslärare kände att de inte hade tillräckliga kunskaper om specialpedagogiska begrepp och undervisningsstrategier för elever med funktionsvariation.

Baeten och Simons (2014) har i sin litteraturstudie undersökt samundervisning som en del av lärarutbildningen. Författarna fann att en rad olika modeller användes i samundervisningen: observationsmodellen, coachmodellen, assisterade samundervisning, jämlikhetsmodellen, sekventiell samundervisning, parallell

samundervisning, stationsundervisning och teamundervisning (skribentens översättning). Baeten och Simons (2014) undersökte också för- och nackdelar med lärarstuderandes samundervisning. Fördelarna med att inkludera samundervisning i lärarstuderandes utbildning sammanfattades i fyra olika punkter. Lärarstuderanden upplevde mer emotionellt och professionellt stöd av sina medstuderanden. Stödet kan förklaras genom att studerandena är på samma nivå och de känner därför att de kan dela med sig om med- och motgångar med varandra. Dessutom är medstuderanden en källa till information och kunskap som kan användas vid planering och undervisning. Studeranden får en känsla av gemenskap och delat ansvar i samundervisningsprocessen. Den andra fördelen som författarna listar är ökad dialog om lärande och undervisning. Studeranden kan dela såväl misslyckade som lyckade situationer med varandra och dela idéer. Tack vare dialogen får de ett bredare perspektiv. Det kan kännas lättare att diskutera med en jämlike i förhållande till en erfaren handledare. Detta gäller både när studerande ville fråga den andra om en åsikt och ifrågasätta den andras tillvägagångssätt.

Samundervisningen förde också med sig fördelar gällande professionell utveckling. Att observera, få och ge feedback och att undervisa tillsammans med en jämlik lärare ledde till att lärarstuderanden utvecklade sina didaktiska, pedagogiska, och klassrumsrelaterade förmågor. Lärarstuderande är exempelvis mer benägna att ta pedagogiska risker för att de vet att deras samundervisningspartner är nära till hands och stöder om det behövs. Det leder i sin tur till att lektionerna blir mer varierade och har högre kvalitet än individuella lektioner. Lärarstuderanden som samundervisade rapporterade också att de lärde sig mera av handledaren än de studeranden som undervisade ensam. Den sista fördelen som Baeten och Simons (2014) rapporterar om är personlig utveckling. Studeranden kände sig mer självsäkra att prova på nya tillvägagångssätt och presentera idéer till handledaren. Den ökade självkänslan leder till att de är mer mottagliga för kritik och förslag. Studerande som samundervisar upplever mer kontroll över vad de ska undervisa och hur de ska undervisa gentemot de som undervisar ensamma. Dessutom får de som samundervisar större ansvarskänsla över klassrumssituationen.

Baeten och Simons (2014) rapporterar också nackdelar med att lärarstuderande samundervisar. Forskarna identifierar fem olika nackdelar. För det första nämner de

bristen på kompatibilitet mellan samundervisningsparen. Det kan bli ett problem om det finns grundläggande skillnader mellan de som ska undervisa till exempel om deras personligheter, åsikter eller syn på undervisning skiljer sig. Ojämn arbetsfördelning kan också vara en faktor som förhindrar ett effektivt samarbete. Vidare kan jämförelse bli ett problem vid samundervisning. Om de personer som samundervisar tillsammans jämför sig med varandra leder det till konkurrens och ångest. En tredje svårighet i samundervisning kan vara ge feedback åt samundervisningspartnern, i synnerhet om det inte finns tillit och respekt i relationen mellan dem. Ökad arbetsmängd presenteras också som en nackdel. Samundervisning kan vara tidskrävande men det kan å andra sidan vara nödvändigt eftersom också dialogen ökar. Slutligen argumenterar studeranden att de har mindre erfarenhet av att undervisa individuellt vilket leder till att de tror att de blir beroende av sin partner och inte är lika förberedda för arbetet som lärare.

Hoppey och Mickelson (2017) har i en kvalitativ studie undersökt lärarstuderandes samundervisning för att utveckla färdigheter i samverkan, studerandens förmåga att inkludera elever i vanliga klassrum och strukturerna kring lärarstuderandenas partnerskap. De huvudsakliga resultaten i studien var att välplanerat partnerskap kan förbereda lärarstuderanden för att inkludera elever genom att de tillskansar sig kunskap och färdigheter. I studien framkom det att lärarstuderandena upplevde kollegialitet och delat ansvar med de studerandena som de arbetade tillsammans med. Bland annat lyfte studerandena fram att de lärde sig mer om inkludering och att de tillsammans kunde skapa ett partnerskap där de kunde inkludera elever.

De studeranden som deltog i Hoppey och Mickelsons (2017) studie hade mentorer som bland annat stödde dem i planering och rollfördelning kopplat till samundervisning. Det framkom i intervjuerna som gjordes med studerandena att detta vara något som de värdesatte. En del utmaningar uppstod också i samundervisningen exempelvis när studerandena hade olika tankar om hur de skulle genomföra en lektion, och också i det fallet var mentorn till hjälp genom att hjälpa studerandena att kompromissa. Samundervisningen ledde i slutända till att studerandena lärde sig att lyssna på varandra, respektera olika synvinklar och skapa konsensus.

## 5 Metod och genomförande

*I detta kapitel beskrivs inledningsvis avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter presenteras projektet Vi stöder tillsammans och undersökningens datainsamlingsmetoder. Dessutom redogörs dataanalys och avslutningsvis berörs trovärdighet, tillförlitlighet och etiska aspekter.*

### 5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur lärarstuderande organiserar samundervisning i modersmål. Som nämndes i kapitel 1.2 har följande forskningsfrågor formulerades utifrån syftet:

1. Vilka modeller använder studerandena i samundervisningen och hur beskriver studeranden själva användningen av modellerna?
2. Vilka roller framträder i studerandenas samundervisning och hur beskriver studerandena själva sina roller?

Med hjälp av de två forskningsfrågorna strävar jag efter att få svar på hur lärarstuderande organiserar samundervisning genom det observerbara och genom studerandenas egna tankar om hur de organiserar samundervisning. I båda forskningsfrågorna eftersträvar jag att se vilka modeller som används, vilka roller som studerande generellt har och vilka roller speciallärarstuderande respektive klasslärarstuderande har. I båda forskningsfrågorna är fokus på planeringen och genomförande i undervisningsprocessen.

Syftet och forskningsfrågorna ligger som grund till valet av metod, datainsamlingsmetod och forskningsansats. Under avhandlingsprocessen har forskningsfrågorna justerats för att de så bra som möjligt ska uttrycka min frågeställning.

## 5.2 Projektet Vi stöder tillsammans

Projektet *Vi stöder tillsammans*, som den här avhandlingen är en del av, är ett samarbete mellan sex universitet i Finland (Uleåborg, Helsingfors, Åbo, Joensuu och Rovaniemi och Åbo Akademi). Projektet är ett mångvetenskapligt samarbete där många experter och skolor är delaktiga. Målet med projektet innefattar fyra olika teman: samundervisning, pedagogisk konsultation, positiv pedagogik och digitaliserad undervisning. Åbo Akademis del i projektet är att utveckla lärarstuderandes möjligheter att pröva på samundervisning under praktikperioder. Den här avhandlingen skrivs inom ramarna för projektet och kan bidra till kunskapsutvecklingen när det gäller framtida praktiker där studerande får pröva på samundervisning. (Tuetaan yhdessä, uå).

## 5.3 Kvalitativ forskningsmetod och hermeneutisk ansats

Kvalitativa metoder fungerar bra om man vill studera människors sätt att agera eller sätt att resonera eller reagera och är därför passande för frågeställningen i den här avhandlingen (Trost, 2010, s. 32). Denscombe (2018, s. 23–25) listar några punkter som beskriver infallsvinklarna i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning innefattar enligt Denscombe (2018, s.23) få informanter och händelser där fokus är på detaljerade beskrivningar. I min avhandling strävar jag efter att ingående beskriva studerandes tillvägagångssätt och tankar, vilket betyder att den kvalitativa metoder lämpar sig för min undersökning. Jag genomför undersökningen med få informanter och samlar in data från ett begränsat antal händelser. Kvalitativa studier tenderar också att ha ett helhetsperspektiv jämfört med kvantitativa studier där man fokuserar på enskilda variabler (Denscombe, 2018, s. 23), vilket också stämmer överens med min avhandling. Jag eftersträvar inte att ta fasta på enskilda variabler, utan att få en helhetsbild av studerandes användning av modeller och roller inom samundervisningen. Forskaren är mätinstrumentet i kvalitativ forskning och därför måste också forskarens inblandning i datainsamlingen och resultattolkningen beaktas (Denscombe, 2018, s. 25). Jag beskriver min egen förförståelse i kapitel 5.7 och min tolkning synliggörs i resultatredovisningen och diskussionskapitlet.

Jag har valt att använda mig av hermeneutisk ansats i den här avhandlingen. Hermeneutiken var från början en metod för att tolka bibeltexter men övergick sen till ett sätt att också tolka andra texter (Patel & Davidsson, 2019, s. 32). Grundidén är att man kan förstå den mänskliga existensen genom att tolka människors handlingar och hur de lever sitt liv (Patel & Davidsson, 2019, s. 32–33). Det empiriska materialet kan bestå av olika slags texter såsom brev, dokument eller intervjutranskript (Westlund, 2015, s. 74–75). I min avhandling är det intervjutranskriptionerna och observationsdokumenten som kommer att utgöra det empiriska materialet. Hermeneutiken passar min undersökning eftersom det är just människors handlingar och egna beskrivningar jag intresserar mig för.

Holism, helhet, är ett viktigt drag i hermeneutiken för att uppnå förståelse (Patel & Davidsson, 2019, s. 32–35). Hermeneutiken kan beskrivas med hjälp av den hermeneutiska cirkeln som visar att helheten endast kan förstås genom delar och delar endast kan förstås genom helheten (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 193). Vidare är forskarens förförståelse är alltid närvarande. (Patel & Davidsson, 2019, s. 32–35). Enligt Ödman (2007, s. 14–15) kan vi aldrig ställa oss utanför när vi studerar verkligheten och därför påverkas också tolkningen och förståelsen av vår historia. Ödman (2007, s. 26) menar att det vi tolkar alltid präglas av en förförståelse. Westlund (2015, s. 80) poängterar dock att förförståelsen både kan vara till för- och nackdel i tolkningssammanhang och att det viktiga egentligen är att man synliggör förförståelsen. Jag beskriver min förförståelse för samundervisning i kapitel 5.7 för att skapa insyn i forskningsprocessen.

Förutom förförståelse och tolkning är också mening ett centralt begrepp inom hermeneutiken. Med mening beskrivs det som uppstår mellan förförståelsen och förståelsen, det vill säga mening erfars då något erfars på ett visst sätt. Friberg och Öhlen (2012, s. 353) nämner också begreppet betydelse, vad något betyder för någon, som centralt inom hermeneutiken.

Det finns det tre olika inriktningar inom hermeneutiken, existentiell hermeneutik, misstankens hermeneutik och allmän tolkningslära. Inriktningen är närvarande inom tolknings- och analysprocessen och styr tolkningen av data. I existentiell hermeneutik vill man få förståelse för författaren bakom texten. Forskaren försöker förstå



dimensioner såsom intentioner eller drömmar hos en person med hjälp av empati och inlevelse. I misstankens hermeneutik försöker forskaren istället förstå fenomenet som texten handlar om. Tolkningar inom misstankens hermeneutik kan innehålla förklaringar. Allmän tolkningslära handlar om att förstå budskap genom att ställa textsegment mot texten som helhet. (Westlund, 2015, s. 72–74). I min tolknings- och analysprocess kommer jag att utgå från misstankens hermeneutik eftersom jag främst är intresserad av att förstå fenomenet som undersöks.

## 5.4 Datainsamlingsmetoder

Datainsamlingsmetoderna som använts i den här studien är halvstrukturerad intervju och observation. Nedan presenteras datainsamlingsmetoderna.

### 5.4.1 Halvstrukturerad intervju

Intervju lämpar sig som metod om man vill komma åt exempelvis erfarenheter, åsikter, uppfattningar eller komplexa frågor (Denscombe, 2018, s. 268) vilket går i linje med mitt syfte i den här avhandlingen. Intervju kan användas på olika sätt inom kvalitativ forskning, enligt Bogdan och Biklen (2007, s. 103). Antingen används den som den huvudsakliga datainsamlingsmetoden eller så används den tillsammans med andra datainsamlingsmetoder. I båda fallen används intervju för att samla data där informanten ger en beskrivning med egna ord för att forskaren ska få insikter i hur informanten upplever världen.

Trost (2010, s. 39–40) beskriver graden av strukturering och standardisering i en intervju. Standardisering beskriver graden av likhet i frågor och situation för alla som blir intervjuade medan strukturering kan användas som ett sätt att beskriva detaljer i frågorna. Kvalitativa intervjuer har enligt Trost (2010, s. 41) hög grad av struktur och lägre grad standardisering. I de intervjuer som jag har gjort har jag strävat efter att få uttömmande svar och det har således inte varit nödvändigt att ställa likadana frågor till alla som blivit intervjuade. Svaren har varit öppna, vilket betyder att intervjuerna varit ostrukturerade enligt Trost (2010, s. 40).

Denscombe (2018, s. 269) delar in intervjuer i tre olika grader av struktur, strukturerade, semistrukturerade eller halvstrukturerad och ostrukturerad. Jag har valt

att använda mig av halvstrukturerad intervju i den här undersökningen för att dels få utveckla intervjuerna under tiden data samlas in, dels för att få vara flexibel i vilken ordning frågorna ställs, två aspekter som Descombe (2018, s. 269) nämner kring halvstrukturerade intervjuer. En halvstrukturerad intervju innebär enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 19) att forskaren i syfte att tolka innebörden skaffar sig kunskap om intervjupersonernas livsvärld. Kvale och Brinkman (2014, s. 45) beskriver vidare att en halvstrukturerad intervju liknar ett samtal men med ett syfte och en särskild teknik, den är inte helt öppen men inte heller ett strikt frågeformulär. Intervjuguiden kan bestå av teman eller idéer till frågor. Jag gjorde en intervjuguide (se bilaga 3) utifrån avhandlingens syfte och forskningsfrågorna.

Eftersom forskaren kontrollerar intervjun och definierar frågorna, så är inte parterna i intervjun likställda. Forskaren bör således reflektera över hur makten spelar roll i intervjusituationen (s.53). Att utföra en forskningsintervju är ingen lätt företeelse utan kräver att intervjuaren känner till metodologiska alternativ, intervjuområdet, teoretiska problem och dessutom ha vissa färdigheter som krävs (Kvale & Brinkman, 2014, s. 32). Kvale och Brinkman (2014, s. 34) hävdar att man lär sig intervjua genom att intervjua och beskriver tidvis intervjun som ett hantverk. Dessutom har intervjun sociala aspekter, eftersom kunskapen produceras genom ett samtal.

Enligt Patton (2015, s. 426–427) är det en utmaning att få den som blir intervjuad att bjuda in intervjuaren i dennes värld, det vill säga att kvaliteten på informationen som skaffas via intervjun beror på intervjuaren. Patton (2015, s. 428) listar flera olika principer och förmågor som behövs i en intervju. Punkterna handlar bland annat om att lyssna, ställa öppna frågor, vara tydlig och att ställa klagörande frågor.

Intervjun måste balansera mellan att få intervjupersonerna avslappnade och säkra på att tala om privata händelser och att forskaren ska få tillgång till relevant information och att värna om intervjupersonens integritet. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 33.). Jag strävade efter att skapa en trygg intervjusituation genom att vara inkännande och inte pressa informanterna på för mycket information.

För att täcka ett större spektrum av människor kan man intervjua informanterna i grupper menar Descombe (2018, s. 270–271). Grupptervjuer ger personerna som

blir intervjuade möjlighet att också ta del av andras åsikter och kan således hålla med eller ifrågasätta uttalanden fortsätter Denscombe (2018, s. 271). Jag valde att göra parintervjuer för att få tillgång till större variation av erfarenheter utan att arbetet tidsmässigt skulle öka drastiskt. I gruppintervjuer kan också gruppdynamiken användas för att öka informanternas deltagande och reflektion (Denscombe, 2018, s. 271). Trost (2010, s. 67) nämner nackdelar med att intervjua flera på samma gång, exempelvis att någon inte får komma till tals eller att man inte vågar säga ifrån. Eftersom jag intervjuade informanterna i par så strävade jag efter att båda parterna skulle få komma till tals genom att till exempel fråga efter synpunkter direkt till bara en av dem. Risker med att någon av informanterna inte vågar säga sin åsikt eftersom den andra informanten lyssnar kan förstås problematiseras. För att göra informanterna så bekväma som möjligt i intervjusituationen frågade jag till en början var de ville bli intervjuade och försökte i mån om möjlighet följa deras önskningar. Alla intervjuer skedde i bokade rum i Academill vid Åbo Akademi eller på skolan där de genomförde sin praktik. Trost (2010, s. 65) betonar att intervjun bör ske i ett ostört utrymme där informanterna känner sig trygga. De studerande som intervjuades är bekanta med båda ställena, vilket kan öka chansen att de känner sig trygga där.

#### 5.4.2 Observation

Observation kan vara ett sätt att undersöka vad människor gör istället för vad de säger att de gör. Jag har valt att använda det som Patel (2019, s. 119) beskriver som systematisk eller strukturerad observation. Vid systematisk eller strukturerad på ett sätt där man kan precisera vilka situationer som kommer att uppstå under observationen (Patel, 2019, s. 120). Enligt Bell (2016, s. 224) är observationer också beroende av människors uppfattningar av det som händer. Idén är att, med hjälp av ett observationsschema, ge objektiva observationer.

Det finns några utmaningar med observation. Observationen beaktar inte varför ett beteende inträffar, det finns risk för att materialet blir förenklat och information som rör sammanhanget riskeras att förbises. Dessutom är det en utmaning att som forskare inte störa den naturliga miljön. (Denscombe, 2018, s. 305–306). Bell (2016, s. 228) menar att det inte går att vara en fluga på väggen men att man i alla fall bör sträva efter inte störa det som händer. Jag försökte eliminera denna utmaning genom att observera

så många lektioner som möjligt med samma lärarstuderande och elever så att de blir vana vid min närvaro.

Bell (2016, s. 228) betonar förberedelsen innan observationen börjar genom att klargöra sitt syfte och varför man valt att observera just den gruppen. Jag gjorde inga pilotundersökningar gällande observationen även om flera författare (Patel, 2018, s. 124; Bell) förespråkar det eftersom det inte fanns några liknande situationer att tillgå, men jag har en del erfarenhet av observation i klassrum tack vare mina tidigare studier där klassrumsobservation också ingått. Vid observationerna i den här avhandlingen användes ett observationsschema, vilket enligt Denscombe (2018, s. 305–306) hjälper den som observerar att göra det systematiskt. Denscombe (2018, s. 302) listar några punkter som bör vara med i ett observationsschema. Händelserna ska vara relevanta, fullständiga, öppna, påtagliga, exakta och enkla att registrera. Jag utformade ett eget observationsschema (se bilaga 4) där jag bestämde hur ofta jag skulle registrera det som skedde och vad jag skulle observera såsom samspel, innehåll, process och deltagarnas bidrag enligt Bells (2016, s. 228) beskrivning. Jag valde att hela tiden registrera det som hände och listade mer specifikt vad jag skulle fokusera på.

#### 5.4.3 Informanter och urval

Några kriterier ställdes upp för de informanter som söktes efter till denna undersökning. Eftersom undersökningen ingår i ett projekt var ett kriterium att informanterna hade blivit utvalda att delta i projektet. Där ingick att det var klass- och speciallärarstuderande som deltog i sina respektive praktiker på en skola och hade inplanerade samundervisningslektioner. Utifrån de som deltog i projektet lade jag till några kriterier. Informanterna skulle undervisa i årskurserna 1–6 i ämnet modersmål. Anledningen till att jag formulerade dessa kriterier var dels för att flera pro gradu-skribenter deltog i projektet och det fanns behov att organisera temaområden mellan oss men framförallt för att avgränsa undersökningen. Fem samundervisningspar bestående av en klasslärarstuderande och en speciallärarstuderande valdes ut. Totalt tio informanter deltog alltså i undersökningen. Inget bortfall förekom. För att skydda informanternas anonymitet har alla namn fingerats i avhandlingen.

## 5.5 Genomförande och kvalitativ innehållsanalys

Informanterna kontaktades först via e-post för att boka in den första intervjun som alltså skedde innan samundervisningen påbörjades. Jag fick information om informanternas lektionstider som jag senare skulle observera. Ett brev bifogades via e-post åt informanterna före den första intervju där de kunde ta del av projektets mål, syfte med avhandlingen och etik och sekretess (se bilaga 2). Innan studerandena inledde samundervisningen fick alla lärarstuderanden delta i en 90-minuters föreläsning av Christel Sundqvist där olika samundervisningsmodeller presenterades och diskuterades liksom betydelsen av gemensam planering, hinder och möjligheter med samundervisning. Före första intervjun gick jag igenom samma information igen muntligt. Informanterna fick också vet att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande eller låta bli att svara på en fråga. Informanterna intervjuades före samundervisningen och efter samundervisningen i par. Intervjuerna före samundervisningen var mellan 12 och 21 minuter. Intervjuerna efter samundervisningen var mellan 26 och 44 minuter. Nästan alla, 16 av 20, samundervisningslektioner som de studerande höll observerades. Lektionerna var 45 minuter långa. Alla lektioner kunde inte observeras eftersom två av paren hade lektioner på samma tider. Valet av datainsamlingsmetoder valdes utifrån studiens syfte och forskningsfrågor.

Studerandena som deltar i studien består av fem studerande som utför sin grundläggande praktik inom ramarna för utbildningslinjen för speciallärare och fem studerande som utför grundläggande praktik inom klasslärarutbildningen. En informant som benämns som speciallärarstuderande har klasslärarstudier som huvudämne och specialpedagogik som långt biämne, vilket leder till behörighet som speciallärare. Studerandena har studerat olika länge på respektive utbildning och åldern bland studerandena varierar. Två klasslärarstuderande är män, resterande informanter är kvinnor.

Samundervisningen förverkligades under informanternas praktiker på samma skola. Studerandena fick veta vem deras samundervisningspartner är i samband med att praktiken inleds. Några av dem kände inte varandra från tidigare och en del kände varandra då praktiken inleddes. I början av praktiken fick studerandena veta när de ska

samundervisa och vilken grupp det gäller. Klasslärarstuderandena samundervisade i den grupp där de genomför resten av deras praktik. Detta gäller dock endast två av speciallärarstuderandena. Tre av speciallärarstuderandena samundervisade i en grupp där de inte känner någon av eleverna.

I analysarbetet har jag till stor del följt det tillvägagångssätt som Schreier (2014) beskriver för kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalys kännetecknas av tre punkter som Schreier (2014) listar och beskriver. Metoden reducerar data, är systematisk och flexibel. Kvalitativ innehållsanalys, i motsats till vissa andra analysmetoder, reducerar det material som samlats in. Genom att abstrahera och kategorisera materialet kan man jämföra det men risken finns också att konkret information går förlorad. Metoden är systematisk i flera bemärkelser. Dels kräver metoden att man synar varje del av materialet, dels kräver den att man följer vissa steg. Kodningen är en del av systematiken och den bör genomföras minst två gånger för att säkerställa kvaliteten på kategorierna. Definitionerna av kategorierna ska vara så tydliga så att den andra kodningen ger likadana resultat som den första kodningen. Kvalitativ innehållsanalys är dock en flexibel analysmetod. Metoden är både innehålls- och datadriven, även om åtminstone en del av kategorierna bör vara datadrivna för att representera materialet.

Lundman och Hällgren Graneheim (2008, s. 159) beskriver att kvalitativ innehållsanalys går att applicera på många olika texter. Dessutom menar författarna att metoden är flexibel när det gäller nivån av tolkning. Jag har valt att använda kvalitativ innehållsanalys som verktyg för att kategorisera utsagorna i materialet. För att få en djupare förståelse av och tolka analysen använder jag mig av hermeneutisk ansats som beskrivs i kapitel 5.3.

Schreier (2014) delar in analysprocessen i åtta olika steg som jag beskriver mer ingående i genomförandet av analysen där jag också beskriver hur jag gått till väga enligt Schreiers (2014) beskrivning. De åtta stegen (skribentens översättning) är följande:

1. Bestämma en forskningsfråga
2. Välja material
3. Skapa en kodningsram

4. Segmentering
5. Provkodning
6. Utvärdera och modifiera av kodningsramen
7. Huvudsaklig analys
8. Presentera och tolka resultaten

Ett av de centrala stegen är att skapa en kodningsram. Att skapa en kodningsram består av följande steg: välja material, strukturera och generera kategorier, definiera kategorier och revidera och expandera ramen. Kodningsramen ska innehålla åtminstone en kategori och två underkategorier. Kraven på kodningsramen är att kategorierna endast ska täcka en aspekt av materialet. Underkategorierna ska vara lika exklusiva. Det betyder att en enhet endast kan kodas under en huvudkategori en gång. Ytterligare ett krav är att allt relevant material passar in i en kategori. Det kan göras genom att använda en kategori som benämns som övrigt. I mitt material fanns det inte behov av använda en sådan kategori.

Till följande beskriver jag hur jag gått till väga när jag analyserat materialet. Jag börjar med att beskriva hur jag analyserat intervjuerna som relaterar till forskningsfråga tre. Sen redogör jag för analysprocessen för observationerna som svarar på forskningsfråga ett och två.

Jag började analysarbetet med att transkribera samtliga tio intervjuer. Enligt Schreier (2014) bör transkripten vara kompletta och inget ska utlämnas. Jag har transkriberat intervjuerna ordagrant. Utskrifterna av intervjuerna omfattade ungefär 107 sidor text med radavstånd 1,5. Under arbetet med transkriberingen antecknade jag spontana reflektioner av intervjuerna som helhet. Efter att transkriberingen var klar läste jag igenom texten flera gånger för att få en helhetsbild av materialet. Jag analyserade sedan intervjuerna och observationerna genom att fokusera på en forskningsfråga åt gången enligt Schreiers (2014) första steg i analysprocessen.

Efter transkriberingen och genomläsningen läste jag igenom materialet och färgmarkerade avsnitt som var relevanta för den forskningsfråga som jag fokuserade på. Samtidigt kodade jag avsnitten med nyckelord eller -fraser. Enligt Schreier (2014) är det andra steget att välja material. Schreier (2014) föreslår att man delar upp

materialet för att undvika kognitiv överbelastning. Förutom att fokusera på endast intervjuerna i början delade jag också upp materialet i delar som hade att göra med modeller och delar som hade att göra med roller när jag kodade materialet. Miles och Huberman (1994, s. 56) beskriver koder som etiketter som tillför mening till den deskriptiva data som insamlats. Schreier (2014) beskriver detta steg som strukturera och generera. Vidare beskriver författaren att man i detta steg skapar kategorier (strukturerar) och underkategorier (genererar). Då den första kodningen hade gjorts sammanställde jag meningsenheter från de markerade avsnitten för att påbörja arbetet med kategorierna. Lundman och Hällgren Graneheim (2008, s. 163) beskriver meningsenheter som den meningsbärande delen av ett avsnitt. Enligt författarna ska meningsenheten inte vara för stor eller för liten eftersom det kan försvåra analysen. För omfattande meningsenheter kan bli svåra att hantera senare i analysprocessen medan för små meningsenheter kan leda till att resultatet blir fragmenterat enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2008, s.163). Jag sammanställde meningsenheterna i ett skilt dokument i tabellform. När sammanställningen var klar jämförde jag koderna och kategoriserade dem under preliminära kategorier. Att benämna kategorierna är enligt Schreier (2014) ett av stegen i att skapa en kodningsram. Dessutom ska kategorierna ha en beskrivning som definierar vad som karaktäriserar en kategori. För att få en översikt över koderna, kategorierna och kategoribeskrivningarna sammanställde jag dem i ett dokument. De beskrivningar som jag formulerade till de olika kategorierna är inkluderade i resultatbeskrivningen.

Nästa steg är att revidera och expandera kodningsramen som håller på att ta form enligt Schreier (2014). Eftersom jag i det här skedet hade inkluderat all text från intervjuerna så behövdes ingen expandering. Istället justerade jag kodningsramen. Det innebar i praktiken att jag bearbetade kategorierna och dess beskrivningar. Segmentering är följande steg och Schreier (2014) beskriver detta steg som ett kvalitetskriterium inom kvalitativ innehållsanalys. Vidare beskriver författaren att segmentering innebär att man delar in texten i avsnitt som passar in i en kategori eller underkategori. Fastän segmenteringen kommer lågt ner på Schreiers (2014) lista så anvisar författaren att segmenteringen ska göras på samma gång eller innan kodningen. Jag segmenterade materialet i samband med kodningen genom att färgkoda avsnitt i texten.



Provkodningen består av två kodningar och följs av utvärdering och modifiering av kodningsramen. Ju bättre de två olika kodningarna stämmer överens desto högre kvalitet har kodningsramen. Om det visar sig finnas olikheter i kodningarna kan man revidera underkategoriernas definition och lägga till beslutsregler. Beslutsregler behövs bara om två kategorier är väldigt nära varandra för att kodaren ska veta vilken kod som tillhör vilken kategori. Schreier (2014.) Jag hade en del olikheter i kodningarna och definierade då kategorierna och skapade regler för mig själv vilka kategorier som gällde för en viss utsaga. Jag ändrade i detta skede också på några koder eftersom jag fick en bättre bild av min analys. På det sättet blev materialet i analysen mer strukturerat. Då kodningsramen är färdig är det dags för den huvudsakliga analysen (Schreier, 2014). Eftersom jag redan hade inkluderat allt mitt material då jag började skapa kodningsramen, så hade jag redan fått mitt resultat i det här skedet. Jag valde att utgå från alla intervjuer då jag skapade kodningsramen eftersom jag bedömde att mitt material var så litet att det inte blev för mycket material att jag inte riskerade kognitiv överbelastning, vilket Schreider (2014) förklarar att är risken om man använder hela materialet. Genom att använda hela materialet när jag skapade kodningsramen riskerade jag inte heller att det utvalda materialet inte skulle vara representativt för intervjuerna och observationerna som helhet. Det sista steget som Schreider (2014) redogör för är resultatpresentation. Jag presenterar resultaten i nästa kapitel.

## 5.6 Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska frågor

Samtliga delar av en kvalitativ forskningsprocess är viktiga med tanke på validiteten (Patel & Davidsson, 2019, s. 134). I datainsamlingsskedet handlar validiteten om hur väl forskaren lyckats samla in data som leder till en trovärdig tolkning. Tolkningen kan också ha mer eller mindre trovärdighet som kommer fram genom frågor om de tillför någon kunskap om det som studerats och om forskaren lyckats fånga mångtydiga aspekter (Patel & Davidsson, 2019, s. 134). Triangulering är ett sätt att tackla problemet med trovärdighet (Denscombe, 2018, s. 420). Det kan göras på flera olika sätt varav ett sätt är att använda sig av flera olika datainsamlingsmetoder. Det möjliggör en vidare bild av det som studeras oavsett om data pekar åt samma eller olika håll (Patel & Davidsson, 2019, s. 135). Trovärdigheten är också viktig att tänka på vid bearbetning av data, till exempel när intervjuer transkriberas eller observationer

antecknas, eftersom det finns en risk att man använder sin egen förförståelse för att bygga på materialet. För att stärka trovärdigheten behöver kontexten vilken underökningen tagit plats i redogöras för (Tjora, 2012, s. 162). Att ha med exempelvis citat av informanterna och beskriva forskningsprocessen på ett sätt som ger läsaren möjlighet att själv ta ställning till trovärdigheten kan enligt Patel och Davidsson (2019, s. 136) stärka trovärdigheten i en kvalitativ studie. Tjora (2012) tillägger att det också bör framkomma hur citaten valts ut, vilket jag redogör för i kapitel 6. Vidare behöver också relationen mellan forskaren och informanterna framkomma, eftersom det möjligen påverkar resultatet. Jag har ingen privat relation med någon av informanterna men eftersom jag studerar på inom samma fakultet som dem var jag bekanta med några av dem innan datainsamlingen inleddes. Denscombe (2019, s. 420) föreslår att man kan återvända till informanterna och använda grundade data, det vill säga lägga mycket tid på fältarbete och empiriska data, för att ytterligare öka trovärdigheten. I den här undersökningen spenderade jag tre veckor på skolan för att studera samundervisningen.

Tillförlitligheten eller reliabiliteten anger huruvida sättet som forskningen genomförts på ger samma resultat vid ett annat tillfälle där förhållandena är liknande (Bell, 2016, s. 133). Tillförlitligheten är ett sätt att undvika felvärden (Patel & Davidsson, 2019, s. 131). I kvalitativ forskning bör tillförlitligheten ses i den specifika situation som undersökningen tog plats i, eftersom man vid ett annat tillfälle inte nödvändigtvis får samma svar av informanten (Patel & Davidsson, 2019, s. 131; Denscombe, 2018, s. 419). Eftersom detta är en kvalitativ undersökning som grundar sig på intervjuer och observation så kan man inte förlita sig på reliabilitetsmått, utan istället fokusera på forskarens förmåga. Ett sätt att öka tillförlitligheten är att två personer tillsammans observerar och intervjuar (Patel & Davidsson, 2019, s. 132). I detta fall fungerade inte det. Intervjuerna spelades in och transkriberades, vilket ger möjlighet att göra denna så kallade interbedömarreliabilitet i efterhand, vilket Patel & Davidsson (2019, s. 134) föreslår. Eftersom det är svårt att upprepa en kvalitativ undersökning och få samma resultat, föreslår Denscombe (2019, s. 421), att man istället kan beskriva forskningsprocessen och de val som gjorts så att andra forskare kan se om det är rimligt att andra skulle ha kommit fram till samma sak. Detta är något som jag strävat efter i avhandlingen.

Med en undersökning kommer också ansvaret att fundera på etiska frågor. Kvale och Brinkman (2014, s. 99) menar att de etiska frågorna bör beaktas redan då undersökningen inleds. De listar olika etiska frågor som forskaren bör ta i beaktande men förklarar att det inte handlar om att forskaren ska lösa problemen, utan istället vara öppen för de problem som kan uppstå under processen. Det handlar mer om forskarens etiska kapacitet än de etiska direktiven. Undersökningsspersonerna bör informeras om att de deltar frivilligt (Olsson & Sörensen, 2011, s. 85; Kvale & Brinkman, 2014, s. 107). De bör också få information om undersökningen, dess syfte, vem som tar del av materialet och hur intervjun publiceras (Kvale & Brinkman, 2014, s. 107). I min undersökning fick undersökningsspersonerna ta del av den informationen på förhand via e-post (se bilaga 2), men också skriftligt och muntligt före den första datainsamlingssituationen, det vill säga den första intervjun. För att försäkra att informanterna förstår informationen har också begriplighetskravet (Olsson & Sörensen, 2011, s. 85) beaktats både den skriftliga och muntliga förmedlingen. Undersökningsspersonernas integritet skyddas, vilket enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 109) och Olsson och Sörensen (2011, s. 92) är en viktig forskningsetisk aspekt, genom att inga namn används. Patel och Davidsson (2019, s. 85) betonar också att man bör beakta andra tillstånd som kan behövas. I mitt fall skickades också ett brev (se bilaga 1) ut åt elevernas föräldrar i klasserna som jag skulle observera, även om eleverna inte var i fokus under observationen. Föräldrarna ombads kontakta mig om de inte ville att deras barn skulle delta i de lektioner som observerades och informerades kort om undersökningen. Inga föräldrar kontaktade mig och motsatte sig observationen.

Forskningsmaterial bör hanteras med en viss sekretess och konfidentialitet för att obehörig inte ska kunna ta del av forskningsmaterialet (Olsson & Sörensen, 2011). Anonymitet betyder att varken forskare eller obehörig kan identifiera enskilda individer (Olsson & Sörensen, 2011, s. 79). Jag har hanterat forskningsmaterialet varsamt och varit noga med att inte spara det på opålitliga plattformar. När materialet har delats med projektansvariga har namnen på informanterna tagits bort.

## 5.7 Min egen förförståelse

Med tanke på den forskningsansats jag valt att utgå ifrån, hermeneutiken, klargör jag i det här kapitlet min egen förförståelse för samundervisning. Bland annat Westlund (2015, s.80) understryker vikten av att synliggöra sin förförståelse. Jag redogör också för min förförståelse för att öka transparensen för min avhandlingsprocess och undersökning och på det sättet höja kvaliteten. Forskningen och teorin som presenterats tidigare i kapitel två, tre och fyra utgör en viktig del av min förförståelse och fungerar som en grund för att förstå det som träder fram i observationerna och intervjuerna.

Min förförståelse har också präglats av mina egna erfarenheter av samundervisning. Under mina år på specialläraryrket har samundervisning kommit upp ett antal gånger. Under utbildningen har samundervisning diskuterats ur såväl forskningsperspektiv som ett mer praktiskt perspektiv. Samundervisning har av föreläsare pratats på ett positivt sätt om samundervisning och det har troligtvis påverkat min inställning till samundervisning också. I samband med praktikperioder har också samundervisning varit ett omtalat undervisningssätt och från fältet har jag också fått en positiv uppfattning av samundervisning. Samundervisning har uppmuntrats från flera håll och samundervisningens fördelar och nackdelar har lyfts fram. Min uppfattning har som följd av detta är att samundervisning fungerar som ett inkluderande arbetssätt. Min förförståelse för hur studerande samundervisar kommer främst från förarbetet till den här avhandlingen men jag förhåller mig neutralt till undersökningens utfall. Jag har ingen medveten förutfattad mening för resultaten kommer att bli i min undersökning eftersom min erfarenhet och kunskap om studerande som samundervisar är liten men jag är medveten om att min egen förförståelse kan påverka utgången av studien. Sammanfattningsvis kan man säga att min inställning till samundervisning inför den undersökning som är grunden till föreliggande avhandlingen är positiv.

## 6 Resultatredovisning

*I det här kapitlet beskriver jag resultaten av analysen enligt forskningsfråga. Jag inleder kapitlet med att kort beskriva studerandenas samundervisning för att skapa förståelse för kontexten som studerande samundervisade i. Därefter redovisar jag resultaten av undersökningen utifrån forskningsfrågorna. I den huvudsakliga resultatredovisningen presenterar jag resultaten utan att tolka dem men i slutet av resultatet för respektive forskningsfråga sammanfattar jag resultaten och framför samtidigt min egen inledande tolkning av resultaten, i enlighet med den hermeneutiska forskningsansatsen jag valt. Citaten som presenteras i resultatredovisningen har valts ut för att representera olika nyanser av kategorierna och för att synliggöra alla informanternas synpunkter.*

### 6.1 Bakgrund

De fem par som ingår i min avhandling samundervisade fyra lektioner på var. Samundervisningslektionernas tidpunkt varierade allt från praktikens andra vecka till praktikens sista vecka. Klasslärarna som deltar i undersökningen samundervisade i samma grupp som de utförde resten av sin praktik i, medan detta gällde bara två av speciallärarna och då utförde de inte praktiken med hela klassen, utan endast ett fåtal elever från klassen.

### 6.2 Studerandes användning av modeller och egna tankar om modellerna

Den första forskningsfrågan formulerades: *Vilka modeller använder studerandena i samundervisningen och hur beskriver studeranden själva användningen av modellerna?* Observationer och semi-strukturerade intervjuer har legat som grund till den kvalitativa analysen som i sin tur lett till resultatet. I analysen av observationsschemat och intervjutranskriptionen har jag identifierat totalt fem kategorier som karaktäriserar studerandes användning av modeller och studerandenas egna beskrivningar av vilka modeller de använt sig av och hur de fungerat. I det här kapitlet beskrivs kategorierna och observationsanteckningarna och intervjuutsagorna som utgör respektive kategori en efter en. För att belysa olika nyanser av studerandes

egna tankar används citat från intervjuerna. Dessa markeras med indrag i texten eller citattecken beroende på hur långa de är.

### 6.2.1 Komplementär modell välfungerande och mest förekommande

Den första kategorin har jag kallat *komplementär modell välfungerande och mest förekommande*. Kategorin karaktäriseras av studerandes användning av en modell där de kompletterar varandra på olika sätt. Det handlar om att en studerande ansvarar över större delen av ett visst lektionsmoment och den andra i paret kompletterar där det finns behov. Denna modell förekommer ofta när hela klassen är samlad på samma ställe. I den här kategorin har jag också samlat utsagor där studerandena beskriver att de kompletterat varandra under olika lektionsmoment. Den här kategorin innefattar också studerandenas utsagor om hur den komplementära modellen fungerar.

Komplementär undervisning var den mest använda modellen som noterades under alla observationstillfällen sammanlagt. Dessutom var komplementär undervisning den vanligaste modellen som alla studerandepar använde i samundervisningen. Lektionsmoment har kodats som komplementär undervisning om en studerande har haft huvudansvaret för att presentera ett innehåll åt eleverna medan den andra studeranden har bidragit till undervisningen på olika sätt. Komplementär undervisning används ofta av studerandena under lektionens inledning eller avslutning, när eleverna är samlade som hel klass eller när klassen diskuterar något innehåll i stor grupp. Många observationer som noterats som komplementär undervisning gjorde är då hela klassen har varit samlade och båda studerandena har stått framför den. Den här kategorin inkluderar också en del tillfällen där största delen av lektionsmomentet går åt att eleverna arbetar enskilt eller i grupp och båda studerandena går runt och hjälper eleverna. I de fallen har instruktionerna eller en aktivitet efter elevernas arbete visat på en komplementär undervisning.

Flera studeranden beskrev under intervjuerna att de använt en modell där de kompletterat varandra i ett specifikt lektionsmoment. Det framkommer att studerandena har delat upp lektionsmomenten mellan varandra men inte uteslutit att den andra studeranden kan aktivt kan delta i momentet genom att bidra till instruktioner, ordningen i klassen eller ta över om den som har ansvaret kommer av

sig. Studeranden beskriver denna modell som med positiva ordalag, eftersom det är flera som kan se till att eleverna får mer heltäckande instruktioner. K1 beskriver hur hen och hens medstuderande har kompletterat varandra så här:

Och sen om man märker att det behövs nån hjälp eller sådär att nån har glömt något som skulle nämnas just då. Att om man till exempel har någon uppgiftsbeskrivning och så har något väsentligt lämnat bort, så kanske man säger: ja, sen ska ni ändå tänka på det här också. Att man låter den andra leda, leda förklaringen av uppgiften och att man sen ändå hänger med och sen om någonting fattas. (K1)

En utsaga om att komplettera varandra genom att låta den som inte ansvarar över ett visst lektionsmoment ser till att behålla lugnet i klassen kom också fram. S2 och K2 resonerar kring sin undervisning så här:

K2: Alltså ibland så fungerar det ju jättebra, att man, oftast så kommer de ju till samlingen från början eller de gör det nästan automatiskt direkt så kommer de till samling så att inleda i hel grupp så det funkar bra oftast men om de är jätte- upp i varv eller har för mycket energi eller nånting så funkar det ju inte.

S2: Nä, men det är ju bra att vi kan vara två då i den situationen och lite kan, ena kan prata medan andra går och försöker...

K2: Så man inte måste avbryta undervisningen eller fråga, för att säga åt någon att vara tyst. Så då är det ju skönt faktiskt att vara fler.

En utsaga om att studerande kan komplettera varandra genom att vara delaktig i att exempel hålla koll på tiden uttryckte S4 så här:

Några gånger var det också så att jag fick göra input till exempel om du kom av dig så gjorde jag input. /.../ Och till exempel höll koll på tiden, att vi ska behöva byta övning för att det ska gå och styrde lite, höll lite i trådarna också. (S4)

Sammanfattningsvis kan man se att det kom fram i analysen att studerandena ofta använde sig av en komplementär modell där båda var aktiva i undervisningen. Detta framkom både i utsagor av studerandena själva och i observationerna. Studerandena upplevde modellen som ett välfungerande arbetssätt där både kunde tillföra någonting till undervisningen.

### 6.2.2 Parallell samundervisning upplevs gynnsamt för en del elever

Den här kategorin har jag benämnt *parallell samundervisning upplevs gynnsamt för en del elever*. Den grundar sig på observationer som jag klassat som parallell samundervisning och utsagor där studerande beskrivit att de använt sig av parallell samundervisning och beskrivit hur den har fungerat. Parallell samundervisning är den näst mest använda samundervisningsmodellen som studerandena använder enligt analysen av observationsschemat. Flera samundervisningspar har använt parallellsamundervisning på minst en lektion under samundervisningssekvensen. De lektionsmoment som kategoriserats som parallell samundervisning är sådana där eleverna delats in i två ungefär jämnstora grupper och studerandena undervisar en av grupperna på var.

De observationer som gjorts där parallell samundervisning har noterats som modell beskriver lektionsmoment där eleverna delas in i två grupper. Undervisningen har varit densamma i båda grupperna men leds av en av lärarstuderanden. Innehållet och tillvägagångssättet har alltså varit det samma i båda grupperna. I observationsschemat kan man se att grupperna är bestämda på förhand.

Flera samundervisningspar uttrycker att de upplevt parallell samundervisning positivt. Flera studerande uttrycker att eleverna får mer av lärarens tid och att de elever som inte alltid pratar fick ta mer plats. En speciallärarstuderande uttrycker sig så här om saken:

Sådär då man brukar prata om samundervisning och att läraratätheten ökar, så det kan jag ju nog säga att man upplevde idag. Det var skönt för att man fick en lite mindre grupp, så man kunde ge mera tid till allihopa och vi diskuterade det med [handledaren] också att de som kanske är lite mera försiktiga, fick mera plats idag och kunde vara lite mer frimodiga än vad de kanske är i stor grupp. Så det såg jag som en fördel, att man verkligen kunde ge dem den här tiden och ge dem kanske lite mer uppmärksamhet att vad de vanligtvis får. (S1)

En del studerande upplevde att elevernas koncentrationsförmåga förbättrades då eleverna fick arbeta i mindre grupper. En klasslärarstuderande uttryckte detta så här:



Kanske eftersom att eleverna inte koncentrerar så bra har vi märkt i helgrupp att endera så är det någon som inte alls hänger med eller så är det någon som direkt säger hur det ska vara eftersom de kan allt och bara vill ge svaret hela tiden. Så då har vi märkt att de jobbar bättre om de jobbar i mindre grupper. Så ja, koncentrerar sig bättre och mer fokuserade. (K2)

Ett av studerandeparen använde modellen parallell samundervisning för att öka elevernas aktivitet i undervisningen och för att det skulle vara lugnare under lektionen upplevde att parallellundervisningen inte fungerade. De upplevde ändå utmaningar med undervisningen i parallellgrupper och beskriver det så här:

Det kan jag säga att då vi hade igår i två större grupper så i den ena gruppen så fanns flera sådana som har koncentrationssvårigheter, problem med beteende, och där blev det lite problem med att få dem att koncentrera sig och få dem att jobba som de skulle, men jag vet inte om man skulle ha kunnat lösa det. (S5)

Studerandena i denna grupp löste denna situation genom att slå ihop grupperna till en stor grupp för att låta eleverna arbeta individuellt.

### 6.2.3 Assisterande samundervisning används måttligt och karaktäriseras av passivitet

I kategorin *assisterande samundervisning används måttligt och karaktäriseras av passivitet* har jag inkluderat observationer där lärarstuderandena använder en modell där en av dem har ett tydligt ansvar över lektionsmomentet och den andra fungerar mer som en assistent. Den här kategorin inkluderar alltså lektionsmoment där den assisterande lärarstuderanden inte deltar aktivt i undervisningssituationen utan hjälper till med praktiska arrangemang eller har en passiv roll. Denna aspekt framkom inte tydligt i intervjuerna och därför är inga citat av lärarstuderandena inkluderade.

I observationen kommer några situationer upp som jag identifierat som assisterande undervisning. Assisterande samundervisning är den tredje vanligaste modellen enligt analysen. Analysen visade att flera av samundervisningsparen använt sig av assisterande samundervisning. Det finns några saker som är gemensamt för de lektionsmoment där assisterande samundervisning används. Momenten är ofta sådana där gruppen som helhet deltar i samma moment. I några fall handlar det om att en

klasslärarstuderande läser högt för eleven och specialläraren vänder blad på dokumentkameran som används för att visa texten. Moment av den här sorten följs ibland av moment som innehåller mer elevaktivitet och mer aktivitet av den andra lärarstuderanden. En annan typisk situation där modellen assisterande samundervisning används är diskussioner i hela klassen där en av studerandena tydligt leder diskussionen och den andra studeranden inte aktivt bidrar till diskussionen. Man kan se att de lektionsmoment som identifierats som assisterande samundervisning generellt är sådana där både en av lärarstuderandena och eleverna har en betydligt passivare roll än den lärarstuderanden som leder lektionsmomentet.

#### 6.2.4 Stationsundervisning utmanande att genomföra

Den här kategorin kallar jag *stationsundervisning utmanande att genomföra*. Kategorin karaktäriseras av samundervisningsmodellen stationsundervisning, studerandes användning av den och deras egna beskrivningar av modellen. Kategorin innefattar observationer av lektionsmoment där eleverna delats in i flera grupper och flyttat sig mellan olika stationer som studerandena har byggt upp.

I observationerna kommer det fram att flera av paren som samundervisat har använt sig av modellen stationsundervisning. Studerandena har delat in klassen i flera mindre grupper och skickat dem till en viss station. Grupperna har sedan roterat för att få ta del av alla stationer.

Flera studerandepar beskriver att de använt sig av stationsundervisning. En del av studerandena uttryckte utmaningar med stationsundervisning. Ett par beskriver att stationsundervisningen inte gick som de hade tänkt. Det framkommer att de upplevde undervisningen som rörig och funderar kring om det var aktiviteterna i stationerna som bidrog till utfallet. Så här uttrycker sig S2 om detta: ”Ja, stationsundervisningen fungerade ju inte så bra då. Men det berodde kanske då på övningarna som vi hade i de olika stationerna och inte på hela stationsundervisningen...”

En speciallärarstuderande uttryckte positiv attityd gentemot stationsundervisning eftersom eleverna kan lära av varandra, men upplevde ändå att det inte fungerade i praktiken. Så här beskriver S4 det: ”Janå, stationsundervisningen fungerade ju som jag

har sagt bra men inte bra, alltså det beror på hur man ser det. Uppgifterna fick vi att passa men ändå hade jag differentierat material till alla på så sätt.”

Båda studerandena i en annan grupp upplevde stationsundervisningen på ett positivt sätt. De beskriver att alla fick jobba på sin egen nivå, att alla blev inkluderade i klassen och att elever med annat material inte känner sig utpekade. En klasslärarstuderande berättar så här om stationsundervisningen:

Jag personligen tycker att den här stationsundervisningen var ganska bra för där fick alla jobba på den nivån som de var på och ändå fick vara med så jag tror att det var ganska lyckat ändå för det går ju lätt att variera uppgifter där, man kan ha olika nivåer och så. (K3)

Studerandena uttryckte med andra ord en positiv attityd gentemot stationsundervisning även om genomförandet inte alltid fungerat som de tänkt.

### 6.2.5 Utmanande att tillämpa modellerna så de främjar inkludering

I kategorin som jag benämnt *utmanande att tillämpa modellerna så de främjar inkludering* ingår observationer och utsagor där en elev i någon mening exkluderats från gruppen. Jag har inkluderat utsagor om lärarstuderandenas tankar kring detta, bland annat där de beskrivit utmaningar med att inkludera en elev kopplat till samundervisningsmodeller.

I observationen har jag identifierat ett lektionsmoment där en elev blir tagen till sidan och arbetar med andra uppgifter än resten av klassen. Detta kommer också fram i intervjuerna där två samundervisningspar beskriver att de vid vissa tillfällen har valt att ta en elev i behov av stöd till sidan och låta den arbeta med speciallärarstuderanden vid sidan av klassen. Studerandena beskriver själva sina tankar kring detta och det framkommer att speciallärarstuderanden också gått ut ur klassen med en elev. Så här resonerar par 3 kring situationerna då de tagit ut eleven ur klassen och varför de valde att ha kvar eleven i klassen:

S3: Nej, vi hade inte riktigt planerat det utan det bara blev så för de [övrige klassen] skulle se på någon video och då tänkte jag bara att det är kanske bäst att, så vi inte stör varandra så går vi ut men ja...

K3: Men då hade vi kanske annars också på ett vis tänkt att det är kanske lättast om de far ut då för då stör man inte varandra och man får, alla får som lugn och ro. Men sen så tyckte just de [handledare] tyckte just att det skulle vara bra, att vad heter det, att de i alla fall får sitta där då så då provade vi på det och det fungerade ganska bra så att vi hade nu sista lektionen också lika.

En del studerande i de par som beskrivit utmaningar med att inkludera elever i undervisningen uttryckte funderingar kring huruvida det handlar om samundervisning om man exkluderar en elev. S4 uttrycker sig så här:

Vi segregerade en elev från gruppen som satt vid ett annat bord. /.../ Går de [övriga klassen] genom någonting som är alltför avancerat så är det ju frågan att har vi eleven i klassen för att de lär sig något eller har vi eleven i klassen för att den ska vara i klassen. Att jag funderade jättemycket över syftet under den här praktiken att vad är egentligen syftet att eleven ska vara i klassen, det enda som jag tycker nu som vi har uppnått är det sociala, det har vi uppnått men inte tycker jag att vi har uppnått någon samundervisning över huvud taget egentligen förutom samplanering. (S4)

En klasslärarstuderande reflekterade också över den modellen de använt sig av och den utmaning de ställts inför:

Det enda var väl kanske just det som också våra handledare sa, att det är ju på det viset en ganska svår situation vi har ställts inför då samundervisning ofta används just med elever som kanske ändå är på ganska samma nivå men att det finns liksom lite skillnader men att då det är så stora hopp som årskurs två och årskurs sex [syftar på elevernas kunskapsnivå] så då blir det... det är ganska svårt att få faktiskt den här samundervisningsrollen att funka riktigt så där, så som man skulle vilja. Att det blir ganska lätt så som de [handledarna] också, för de hade ju själva försökt att testa på olika men att de hade kommit fram till att det enda som typ funkar är att, att klassen gör sitt och så är den här ena eller två skilt, de här eleverna som var, tas till sidan och har undervisning med specialläraren. Så att det är en ganska stor utmaning. (K3)

Här framkommer det att lärarstuderandena upplever att de ställts inför en stor utmaning med den klass där de genomför samundervisningen. Studerandena vill inkludera en viss elev men har svårigheter att tillämpa samundervisningsmodellerna så att inkluderingen förverkligas.

### 6.2.6 Sammanfattning och tolkning

Resultatet av analysen för forskningsfråga ett presenteras i form av fem kategorier som framträtt under analysen av observationerna och intervjuerna. Resultaten visar att studerandena använder sig av flera olika modeller när de samundervisar.

Resultaten visar att komplementär samundervisning är den vanligaste modellen som studerande använt sig av. Detta tyder på att studerandena, trots att en del av dem inte ens kände varandra innan samundervisningen och trots den korta sekvensen de samundervisade, har skapat en balans där ingen blir mer framstående än den andra i undervisningen eller planeringen och båda kan bidra till undervisningen. Studerandena har lyckats kompromissa och skapa konsensus, något som forskning lyfter fram som en fördel med lärarstuderandes samundervisning (Hoppey & Mickelson, 2017). Resultaten visar att studerandena har delat upp lektionsmomenten men det har ändå inte varit uteslutet att den andra studeranden, den som inte ansvarar för momentet, är aktiv. Det här tyder på att studerandena arbetar i samverkan med varandra och undviker att en studerande får en assisterande roll.

Assisterande samundervisning är enligt resultaten i denna undersökning tredje vanligaste samundervisningsmodellen. Det är dock nämnvärt att dessa moment har varit förhållandevis korta om man jämför med stationsundervisning där ofta merparten av en lektion har använts till denna modell. Att assisterande undervisning inte varit så vanligt bland studerandenas samundervisning är överraskande eftersom som till exempel Villa m.fl. (2013) beskrivit att det är en modell som ofta används av ovana samundervisare. Forskning av Scruggs m.fl. (2007) och Bryant Davis m.fl. (2012) visar att assisterande samundervisning är den mest använda modellen i samundervisning, vilket resultaten i denna studie inte stödjer. Min tolkning är att studerande är måna om att inte använda sig av assisterande samundervisning dels för att modellen ibland kopplas ihop med den allmänna uppfattningen om att en risk med samundervisning är att en av lärarna, vanligen specialläraren, får rollen som assistent. Detta diskuteras mer ingående i kapitel 7.

Parallell samundervisning är en samundervisningsmodell som studerandena generellt upplevde som fungerande. Flera studerandepar har använt sig av modellen och

lärarstuderandena beskriver bland annat ökad koncentrationsförmåga och ökad elevaktivitet och lärartäthet som fördelar med modellen. Resultatet visar att studerandena ofta delat in parallellgrupperna i ungefär lika stora grupper och undervisat samma stoff i båda grupperna. Villa m.fl. (2013) menar att parallell samundervisning kan ordnas både genom lika stora grupper men att man också kan dela in i olika stora grupper och undervisa olika stoff i grupperna. Min tolkning av varför studerandena inte valt att göra så är att det kan bero på att de lägger stor vikt på att båda har samma ansvar och arbetsbörda. Dessutom kan det ha varit svårt för studerandena att veta var gränser går mellan parallell samundervisning och att exkludera en liten grupp från majoriteten av klassen. Denna fråga väcktes av resultatet som visade att en del samundervisningspar upplevt att de exkluderat elever när de använde andra samundervisningsmodeller, och därför ifrågasatt om de verkligen samundervisat. En del studeranden upplevde det utmanande att inkludera elever men särskilda behov i klassen och hade svårigheter att hitta en passande modell att använda där alla får undervisning på lämplig nivå. Forskning av Baeten och Simons (2014) visar att studerande får mer kunskap om inkludering då de samundervisar. Med detta i tanken kan man tänka att studerandena också i denna studie reflekterat över de utmaningar som uppstått när de använt samundervisning som ett inkluderande undervisningssätt och således också lärt sig något om inkludering.

Ett samundervisningspar beskrev stationsundervisning som en inkluderande samundervisningsmodell, eftersom alla fick jobba på sin egen nivå. Studerandena rapporterade också en del utmaningar med stationsundervisning. Bland annat framkom det att undervisningen kändes rörig och att eleverna inte kunde koncentrera sig. Min tolkning av den utmaning som en grupp upplevde med stationsundervisningen är att dels gruppens sammansättning, den generella koncentrationsförmågan i gruppen och elevernas ålder kan påverka vilka sorts stationer som fungerar. Eftersom det var två studeranden som samundervisade så kommer eleverna behöva klara sig själva på några stationer, vilket kan vara utmanande för en del elever, särskilt för de som har koncentrationssvårigheter eller är unga.

## 6.3 Roller i samundervisning och studerandes beskrivningar av roller

Forskningsfråga två formulerades: *Vilka roller framträder i studerandenas samundervisning och hur beskriver studerandena själva sina roller?* Syftet med detta kapitel är att synliggöra vilka roller som framträder i samundervisningen, hur lärarstuderandena själva beskriver de roller de haft under samundervisningen och hur de upplevt rollfördelning. I analysen utarbetades fyra kategorier. Kategorierna presenteras nedan, sen följer beskrivningar av informanternas utsagor och citat från intervjuerna för att belysa nyanserna i var och en av kategorierna. För att alla informanternas röster ska bli hörda strävar jag efter att citera alla informanter. Citaten markeras med indrag i texten.

### 6.3.1 Olikheter i specialläraransvar och klassläraransvar

Den första kategorin benämner jag som *olikheter i specialläraransvar och klassläraransvar*. Den här kategorin karaktäriseras av det ansvar som speciallärarstuderandena tagit genom att fokusera på elever i behov av mera stöd. Klasslärarstuderandena har däremot ett helhetsperspektiv över eleverna i klassen.

I observationerna framkommer det en skillnad på klasslärarstuderandenas och speciallärarstuderandenas ansvar. Detta framkommer i observationer från alla samundervisningspar. Dessa observationer visar att klasslärarstuderandena oftare tar ansvar över uppgifter som handlar om klassen som helhet. Det visade sig i observationerna genom att klasslärarstuderandena tog mer ansvar över ordningen i klassen och vilka elever som är borta. Ett exempel från observationsschemat som visar på skillnaden mellan klassläraransvaret och specialläraransvaret är att en klasslärarstuderande avslutar lektionen genom att ta eleverna i hand, vilket speciallärarstuderanden inte gör.

I flera intervjuer kommer det fram att speciallärarna arbetar med de elever som behöver mer stöd under lektionerna. Ett av paren beskriver att speciallärarstuderanden arbetar lite mer specialpedagogiskt under planeringsskedet men att rollerna, med tanke på specialpedagogiskt tänk, i undervisningen är ganska lika. Klasslärarstuderanden i den gruppen beskrev detta så här:

Ansvar på lektionerna är väl ungefär att man går fram till eleven som markerar och så ser man om den är klar och behöver mera utmaning eller om den har problem med att gå framåt och så tar man ansvar för det. Det är inte som att man är, att man skulle gå fram och så är de sådär att jag slipper inte riktigt framåt och så är jag sådär att fara och prata med S1. Man tar nog bara ansvar för det. Mer det där att bolla idéerna kring vad man kan göra under planeringsskedet är ganska sådär 50/60 åt S1 håll och sen under lektionen är det ganska jämt. (K1)

Tre klasslärarstuderande beskriver att deras roll präglas av helhetstänk. Tre informanter, två klasslärarstuderande och en speciallärarstuderande, anser att specialläraren lämpar sig bättre att arbeta med elever som behöver mer stöd. En del av dessa motiverar detta med att specialläraren har mer specialpedagogisk kunskap. En av klasslärarna uttrycker sig så här:

...du hade kanske lite bättre kunskaper om det, hur man ska lägga upp det, vad är lämplig nivå och så vidare, så att där kom det ju fram den här expertisen att på vilken nivå och så vidare. (K3)

I par 5 resonerar de kring klasslärarstuderandens och speciallärarstuderandens olika roller med tanke på specialpedagogisk kompetens och klasslärarkompetens, och hur de kunnat bidra med deras respektive kunskap i samundervisningen.

S5: Nå, jag har funderat mycket då vi har planerat hur vi kan differentiera, vad kan jag bidra med här för att, med den kunskap jag har om differentiering och så, sen i undervisningen så har jag försökt att se de elever som behöver mer stöd, ja, eller, men ändå försökt att se nog alla elever.

K5: Jo, skulle jag mer ha varit så där helhetstänkande då kanske att vilka övningar fungerar i hela klassen och, ja.

En speciallärarstuderande har medvetet fokuserat på att identifiera de elever som behöver mer stöd för att kunna bidra med sin kunskap om differentiering medan en annan speciallärarstuderande har planerat material åt de elever som behöver mer stöd. Två speciallärarstuderanden beskriver att de ansvarar helt för vissa elever som behövt stöd. S4 beskriver ansvaret så här: "Jag har alltid ansvarat för den här ena eleven, att



jag har fullt ansvar för det plus också har vi haft gemensam introduktion då förutom idag.”

Några informanter menar att klassläraren känner eleverna bättre och att de därför hade bättre koll på klassen. En klasslärarstuderande beskriver att uppdelningen har kommit spontant eftersom hen har bättre koll på klassen som helhet. Det här grundar sig i att klasslärarstuderanden har utfört sin praktik i samma klass som samundervisningen sker. Såhär beskriver klasslärarstuderanden situationen:

Jag menar jag känner ju inte klassen så bra som en vanlig klasslärare skulle göra då jag bara har varit där i typ två veckor nu. Men att nog känner jag ju kanske klassen i helhet mer än vad S3 gör för tillfället. Så på ett vis blir det ju, men det blir ju kanske i lite mindre skala. Men att i stora drag så kan vi nog utnyttja det. /.../ Ja, sån där vanligt klasslärarjobb eller så där, att jag fokuserar kanske mer på den stora helheten och så där medan sen S3 fokuserar mer på kanske vissa individer då. För vi har ju ganska klart och tydligt i vår, under vår praktik att, att det är som två elever då som kommer att behöva mera av S3:s hjälp och de övriga sen kanske vill fortsätta med mig och gå vidare då. Det är ganska stora nivåskillnader ändå så. (K3)

Här kommer det också fram att rollfördelningen är tydlig när det kommer till elever i behov av stöd. Speciallärarstuderanden förväntas ha hand om de eleverna, medan klasslärarstuderanden förväntas ha hand resten av eleverna.

Trots att speciallärarna generellt har haft mer ansvar över elever som behöver mer stöd och klasslärarstuderandena har haft ett helhetsperspektiv så beskriver en del av informanterna att båda varit delaktiga i alla delar av undervisningen.

### 6.3.2 Upplevelse av jämn arbetsfördelning

Den andra kategorin har jag benämnt *upplevelse av jämn arbetsfördelning*. Den här kategorin karaktäriseras av studerandenas känsla av jämlikhet vad gäller ansvar och arbetsfördelning. Studerande beskriver att de arbetat tillsammans och således har arbetsbördan upplevts som jämn. I den här kategorin inkluderas också observationer av studerandenas arbetsfördelning under samundervisningslektionerna.

Analysen av observationsschemana visade att det inte fanns någon nämnvärd skillnad på hur ofta speciallärarstuderandena och klasslärarstuderandena ledde ett lektionsmoment. De flesta observationer där en speciallärarstuderande eller klasslärarstuderande ledde ett moment handlade om instruktioner till hela klassen, diskussioner i hela eller andra klasser i hela klassen. I andra olika moment så kunde jag inte se att någon ledde undervisningen utan båda studerandena hade arbetade på ett liknande sätt. I detta fall kunde det handla om att eleverna jobbade enskilt och studerandena gick båda runt och hjälpte eleverna.

I flera intervjuer kom det fram att studerande inte upplever att det finns någon av dem som har det huvudsakliga ansvaret, utan att de ansvarat tillsammans över undervisningen. Ett par beskriver dock att det kan vara så att en av studerandena har ansvar över ett visst moment under lektionen men att det ändå inte är någon som har huvudansvaret för hela lektionen. En klasslärare beskriver hur den ansvaret delas jämn så här: ”Nå vi har ju olika som inslag i undervisningen och så har vi ansvar då lite, jag har ansvar över en del och K2 har ansvar över en, den andra delen.” (S2).

Flera par beskriver i intervjuerna att de delat upp olika lektionsmoment mellan varandra. En speciallärarstuderande beskriver hur paret gått till väga för att få arbetsfördelningen jämn:

Vi har som försökt att fördela det ganska jämnt, vi har som turats om med att inleda och sen har vi delat varannan, vartannat moment så där så, egentligen bara för att fördelningen skulle bli jämn. Vi har inte tänkt desto mer på vilka typer av övningar vem tar utan bara fördela jämnt. (S5)

En del av studerandena beskriver också att de planerat lika mycket, eftersom de gjort det tillsammans. En klasslärarstuderande beskriver ansvarsfördelningen så här: ”Inte har vi egentligen delat upp utan vi har satt oss ner tillsammans och funderat”. (K2)

I den här kategorin är det ett par som skiljer sig från de fyra andra paren. I det paret har arbetsfördelningen varit ojämn. Speciallärarstuderanden uttrycker att hen haft större arbetsbörda i planeringsskedet eftersom hen själv planerat allt material åt

elever som behövt annat material än den övriga klassen, och därtill planera material åt klassen. Såhär uttrycker speciallärarstuderanden i det paret:

Ja alltså till exempel vid planeringsskedet så kände jag kanske att jag planerade mycket mer än vad många andra gjorde och därför blev det ju också att, att det blev fel eftersom jag ska planera främst för de eleverna jag hade i klassen och om ingen annan sätter input då för att hitta rätt nivå så blir det ju nog svårt för annars ska ju jag göra både klassens och även det där extramaterialet för de där andra. (S4)

Klasslärarstuderanden i paret beskriver efter samundervisningen att det arbete som specialläraren har gjort kommit ur klasslärarens fokus.

Jag, det kommer inte till min tanke att tänka på vad för material som specialläraren skapar för eleven, det tänkte jag inte så mycket på under den här tiden eller det blev ur mitt fokus så att säga. (K4)

I den här kategorin kommer det fram många olika aspekter av lärarstuderandenas arbetsfördelning. Många par upplevde att arbetsfördelningen var jämn men i ett fall framkom det att inte varit det.

### 6.3.3 Studerandes kunskap om klassen påverkar

Den här kategorin har jag valt att kalla *studerandens kunskap om klassen påverkar*. Den här kategorin innefattar uttalanden där studerande beskrivit att deras kunskap om eleverna i klassen eller klassen som helhet påverkar undervisningen i flera hänseenden. Den här kategorin innefattar studerandes ringa kännedom om klassen generellt och att det påverkat deras samundervisning. En annan aspekt som studerande beskrev var att klasslärarstuderandena har mer kunskap om klassen som en följd av att de utfört sin praktik, också utöver samundervisningen, i samma grupp som paret sen samundervisade i.

Enstaka par upplevde det som utmanande att samundervisa i en klass som de hade lite kunskap om, vilket har påverkat deras samundervisning och roller som speciallärare och klasslärare. En klasslärarstuderande uttrycker sig så här:

... jag tror att det hade varit en underlättande för oss om vi hade känt till våra elever mycket mer innan vi började samarbetet tillsammans som klasslärare och speciallärare,

att vi visste mera dess styrkor och vad de behöver, var de behöver lite mer stöd så att säga. (K4)

De flesta paren anser att klassläraren har mer kunskap om eleverna i den klass som lärarstuderandena samundervisar i. En del av de paren beskriver att det har lett till att klasslärarstuderanden bättre vet vilka undervisningsarrangemang som fungerar i klassen. Ett par resonerar så här:

S2: Nog har du ju haft, du har ju auskulerat och sett eleverna mera än vad jag har, så du vet ju kanske lite vad som funkar och, ja.

K2: Vi har ju kanske inte riktigt tänkt så där på det men det har ju nog kommit fram när vi planerat att jag känner den här klassen och vad vi kanske kan göra och sådär, och du har kommit med så där idéer hur.

I den här kategorin framkommer det att studerandens kunskap, eller okunskap, om klassen och de individuella eleverna i klassen har påverkat hur deras roller formas. Framförallt kommer det fram att klasslärarstuderanden har bättre kunskap om klassen och därmed kan bidra till undervisningen med den kunskapen.

#### 6.3.4 Studerandena kompletterar varandra

Jag har valt att benämna den fjärde kategorin *studerandena kompletterar varandra*. Den här kategorin karaktäriseras av observationer av komplementär undervisning och studerandes utsagor om kompletterande roller. Den inkluderar utsagor om att studerande får ta del av varandras olika perspektiv och utsagor som handlar om att studerande upplever att de kompletterar varandra. Den här kategorin omfattar också utsagor om samarbete mellan lärarstuderandena som speciallärare och klasslärare. Fokuset i den här kategorin är planering, eftersom många utsagor tangerar just planering.

I observationen framkom det att alla samundervisningspar använde sig av komplementär samundervisning. Rollerna varierade i dessa situationer. I vissa fall var klasslärarstuderanden den som ledde lektionen medan speciallärarstuderanden var den som kompletterade genom att ställa frågor åt eleverna, exemplifiera, komplettera

instruktioner. I en del fall har studerandena kompletterat varandra genom att ansvara över olika delar av exempelvis en introduktion till en lektion. Detta kan exemplifieras av par 2 där observationen visar att de vid ett tillfälle gjort så att en studerande introducerat lektionens tema med ett intresseväckande inslag, medan den andra studeranden har presenterat första uppgiften på temat och gått igenom trivselregler med eleverna.

I flera parintervjuer beskriver studerande att de kompletterar varandra. Dels lyfter studerande fram att de får ta del av varandras olika synvinklar, dels att det är positivt att de är två som kan planera tillsammans. En klasslärarstuderande beskriver sina tankar på framtiden kopplat till samundervisningen på praktiken:

Det som jag upplever som väldigt positivt är att vi har kunnat planera tillsammans och få flera synvinklar på hur vi ska kunna gå till väga med lektionerna. Det har jag tyckt att har varit väldigt berikande, så det är något som jag skulle se fram emot i framtiden, just det här planeringstillfället. (K4)

Både några klasslärarstuderande och speciallärarstuderande beskriver att de fått idéer av den andra studeranden i samundervisningsparet. Flera studerande nämner att idéutbytet varit till nytta när de planerat lektioner och sekvenser inför samundervisningen. Så här uttrycker K2 sig: ”Man är två som tänker, man kan komplettera idéer och lägga till eller, man ser det också från, man ser på idéer båda två och kanske ser bättre vad som kan funka och vad som inte funkar.”

En del studerande, både speciallärarstuderande och klasslärarstuderande, beskriver skillnaden mellan att undervisa tillsammans som speciallärarstuderande och klasslärarstuderande och mellan att undervisa tillsammans med en studerande från samma utbildningslinje. En speciallärarstuderande beskriver en insikt så här:

Jag tänkte innan att vad är det egentligen jag har för roll här och vad är det som skiljer det att jag undervisar tillsammans med en annan speciallärare och att jag undervisar med en klasslärarstuderande att vad är det för skillnad, men nu har jag märkt att nog har man ändå ett lite annat perspektiv på hur man planerar och hur man undervisar, så det har jag kanske insett. (S5)

I den här utsagan framkommer det att studerandena reflekterat över vilka roller de förväntas ha och att samundervisningen med en lärarstuderande från en annan utbildningslinje har gett nya perspektiv på undervisningen.

### 6.2.5 Sammanfattning och tolkning

Resultatet visar att svaret på forskningsfråga två: *Vilka roller framträder i studerandenas samundervisning och hur beskriver studerandena själva sina roller?* är att studerandena använder sig av fler olika slags roller där samverkan och gemensamt ansvar är en övergripande aspekt. Resultatet visar att klasslärarstuderandenas och speciallärarstuderandena tar ansvar över olika områden i undervisningsprocessen. Speciallärarstuderandena har mer ansvar över specialpedagogiska åtgärder och elever som behöver mer stöd, medan klasslärarstuderandena ansvarar i högre grad över klassen som helhet. Detta kan grunda sig i lärarstuderandenas huvudämnen, vilket gör denna uppdelning naturlig på grund av deras kunskap inom de ämnen de studerar. Lärarstuderandena tycks falla in i indelningen utan att ha diskuterat det på förhand. En annan möjlighet är att lärarstuderandena känner sig mest bekväma i rollen som deras respektive utbildning erbjuder. Tidigare erfarenhet kan också spela in i rollfördelningen eftersom lärarstuderandena kan ha en bild av hur klasslärare och speciallärare traditionellt arbetar och vilka delar av undervisningen som de således ansvarar över.

Trots att forskning visar att jämn arbetsfördelning mellan lärare som samundervisar inte alltid arbetar jämlikt (Takala & Uusitalo-Malivaara, 2012; Scruggs m.fl., 2007), så säger sig studerandena i denna studie har en jämn arbetsfördelning. Ingen av studerandena säger att en av dem har huvudansvaret utan att de delar på ansvaret, även om en av dem kan ha mer ansvar för ett visst lektionsmoment. I denna studie samundervisar studerandena i en annan kontext än vad lärare som arbetar på fältet gör. Detta kan vara en förklaring till att studerandena har mer jämn arbetsfördelning. Deras arbete är möjligen mer kontrollerat av handledare och det är ett krav att båda studerandena ska ta ansvar över den undervisning de genomför tillsammans. I ett fall förekom dock ojämn arbetsfördelning. Forskning visar att ojämn arbetsbelastning kan bli ett hinder för lyckad samundervisning (Baeten & Simons, 2014). Där visade sig att speciallärarstuderanden tog mer ansvar, eftersom hen tog ansvar över både klassen

som helhet och en elev som behövde mer stöd. Klassläraren å andra sidan tog endast ansvar över klassen som helhet.

Resultatens visar trots detta på en viss obalans i rollfördelningen. Det framkommer i resultaten att lärarstuderandena generellt har liten kunskap om klassen men kunskapen skiljer sig också mellan speciallärarstuderanden och klasslärarstuderanden. Klasslärarstuderandena har mera kunskap om eleverna i klassen och en del speciallärare upplever då att de hamnar i underläge. Studerandena själva förklarar klasslärarstuderandenas bättre kännedom om klassen med att klasslärarstuderandena har haft mer kontakt med eleverna i deras praktik utöver samundervisningen, medan en del av speciallärarstuderandena inte träffat eleverna före samundervisningen inleddes.

## 7 Diskussion

*I detta kapitel diskuterar jag resultaten som redovisats i föregående kapitel utifrån relevant forskning och teori inom området och mina egna tolkningar. Genom tolkningen strävar jag efter att föra samman resultaten, som baserar sig på intervjusvar och observationer, och tolkningen till en helhet och genom detaljer beskriva studerandenas samundervisning med fokus på roller och modeller.*

### 7.1 Metoddiskussion

Som metod till denna undersökning valdes kvalitativ metod. Kvalitativ metod är lämpligt att använda när man vill studera människors sätt att agera. De informanter som på förhand hade valts ut till den föreliggande undersökningen var få, vilket gör att kvalitativ metod lämpar sig som metod. Ifall en kvantitativ metod hade valts så hade informanterna behövt vara fler och frågeställningen en annan. Den hermeneutiska ansats som valdes till forskningsansats handlar om att pendla mellan helhet och del (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 193) för att med hjälp av forskarens förförståelse tolka och förklara fenomenet som undersöks (Westlund, 2015). Ansatsen lämpade sig för att jag valde ett tema på avhandlingen som jag har tidigare kunskap om, vilket främjar tolkningen och utvecklingen av min egen förståelse. För att uppnå ambitionen att tolka resultatet har jag först bearbetat materialet induktivt med kvalitativ innehållsanalys för att sen tolka materialet i förhållande till forskning inom området och min egen förförståelse.

Observationerna och resultaten från dem har formats av min förförståelse och tolkning av situationen. Detta gäller såväl rollfördelning som samundervisningsmodeller som är avhandlingens två huvudsakliga teman. I resultatet framkommer det att studerande använder sig i ganska stor grad av en komplementär samundervisningsmodell. I många av de fall där jag observerat användningen av komplementär modell så har jag övervägt mellan att identifiera situationen som assisterande eller komplementär samundervisning. Jag gjorde ett beslut att notera situationen som komplementär samundervisning ifall den studerande som inte hade hand om lektionsmomentet i fråga ändå var aktiv under momentet och tydligt kompletterade undervisningen. Bell (2016, s. 224) menar att observationer är beroende av människors uppfattningar av det som händer, vilket framkom i detta fall när min uppfattning av det som händer bidrog till



att forma resultatet för undersökningen. Jag förtydligade reglerna kring observationen för mig själv vartefter denna utmaning uppkom, för att uppfylla kriteriet att observationerna i ett observationsschema ska vara enkla att registrera, ett kriterium som Denscombe (2018, s. 302) lyfter fram. Patel och Davidsson (2019) menar att tillförlitligheten i kvalitativa undersökningar hänger mycket på forskarens förmåga. Min erfarenhet av forskning är liten och därför kunde fler åtgärder tilltagits för att öka tillförlitligheten. För att öka undersökningens tillförlitlighet kunde observationen gjorts tillsammans med till exempel en annan pro gradu-skribent eller så kunde de ha filmats för att senare genomgått en interbedömarreliabilitet. På de här sätten skulle tillförlitligheten för observationerna ökat.

Intervju valdes som en datainsamlingsmetod i ett tidigt skede av avhandlingsprocessen för att intervjuer ger möjlighet att undersöka informanternas tankar på ett djupare plan. Jag valde att göra parintervjuer för att det var mer lämpligt tidsmässigt och för att jag bedömde att temat för intervjuerna inte var känsligt att prata om. Dessutom resonerade jag så att parintervjuerna skulle fungera som en diskussion mellan studerandena och på så sätt gagna materialet. Som Trost (2010, s. 67) nämner finns det nackdelar med att intervjua flera på samma gång såsom att någon i intervjun inte vågar säga ifrån. Under tiden intervjuerna genomfördes kom jag till insikten att intervjufrågorna och temat som diskuterades kunde vara av sådant slag att informanterna kände att de inte kunde prata öppet om till exempel samarbetet eller arbetsfördelningen. Risken finns att informanternas riktiga åsikter inte kommit fram på grund av hänsyn till den studerande de samarbetade med. För att undvika detta skulle ett alternativ ha varit att ordna individuella intervjuer med studerandena.

För att öka trovärdigheten i avhandlingen så har jag använt mig av triangulering. Triangulering kan innebära att man använder sig av flera datainsamlingsmaterial, vilket i sin tur bidrar till ett bredare material där man kan se om data pekar åt samma håll eller skiljer sig åt. I detta fall har data generellt pekat åt samma håll, det vill säga observationerna av studerandenas samundervisning har bekräftats av studerandenas intervjuer och vice versa. Materialet som samlats in har dessutom varit omfattande och jag har spenderat tre veckor ute på fältet och samlat in data. Jag har flera gånger återkommit till intervjuerna och observationerna under avhandlingsprocessen för att undvika att min egen uppfattning påverkar materialet.

Resultaten av den föreliggande undersökningen kan anses vara generaliserbart till viss mån. Undersökningen tar plats i en specifik kontext i Svenskfinland, men trots att kontexten är specifik för denna undersökning så kan man tänka sig att avhandlingen, och undersökningen som ligger till grund för den, kan ge en djupare förståelse om ämnet och fungera som referensmaterial inför kommande forskning inom samma område.

## 7.2 Resultatdiskussion

Jag har delat in detta kapitel i rubriker som symboliserar de tolkningsaspekterna som framkommit utifrån resultaten. Jag har valt att kalla dessa tolkningsaspekter till: *studerandenas modellanvändning speglar deras samverkan, gemensamt ansvar genom avsaknad av etablerade roller, idé om traditionella roller leder till låsta tankar om elevansvar* och *studerandenas reflektion över samundervisningens inkluderande aspekt*. Tolkingsaspekterna väver samman svaren på båda forskningsfrågorna, min förförståelse för samundervisning och tidigare forskning.

### 7.2.1 Studerandes modellanvändning speglar deras samverkan

Resultaten visar att studerandena använder flera olika samundervisningsmodeller när de genomför samundervisningen. Detta stämmer överens med tidigare forskning av Baeten och Simons (2014) som också i sin studie rapporterade att studerande som samundervisar använder många olika modeller. Den vanligaste modellen som användes definierades som komplementär samundervisning. Dessa resultat grundar sig såväl på observationer som intervjuer. Flera studeranden rapporterade att de upplevde att de kompletterade varandra i undervisningsprocessens olika moment. Detta resultat är också intressant med tanke på att en del av studerandena inte kände varandra innan samundervisningen inleddes. Shakenova (2017) menar att korta samarbeten kan begränsa möjligheten att samverka på ett djupare plan. Studerandena i denna studie har, trots att de arbetade tillsammans under en kort tidsperiod, lyckats skapa ett gott samarbete och i en del fall en samverkan där de smidigt arbetar mot ett gemensamt mål. Enligt Cook och Friend (2010) är samverkan en grundpelare i samundervisning.

En förutsättning för att lärare ska kunna samverka är att båda parterna har lika stor makt att ta beslut (Friend & Cook, 2014). Man kan anta att en sådan jämlikhet som studerandenas utsagor vittnar om, grundar sig i att studerandena under samundervisningen hade ungefär lika mycket erfarenhet av undervisning och att de befinner sig ungefär på samma stadie i studierna. Studerandenas vardag består på många sätt av att samarbeta och samverka med andra studeranden för att genomföra olika uppgifter och de är på så sätt rutinerade när det gäller att dela upp ansvar och fördela uppgifter inom en arbetsgrupp. Tidigare forskning visar att studerande som samundervisar upplever delat ansvar i samundervisningsprocessen (Baeten & Simons, 2014; Hoppey & Mickelson, 2017). Å andra sidan finns det en risk för att studerandena förfinade sina utsagor i den föreliggande studien, eftersom intervjuerna gjordes i par. Det kan hända att studerandena kände att de inte kunde vara ärliga med en eventuell känsla av ojämn belastning inför den andra studeranden. Därför kan detta resultat ifrågasättas. Det kom fram i en parintervju att arbetsbelastningen hade upplevts som ojämn. Detta diskuterades utifrån metodsynvinkel i kapitel 7.1.

Studerandena anmälde sig inte frivilligt till samundervisningen utan valdes ut av andra. Trots detta tolkade jag studerandenas upplevelse och inställning till samundervisningen som positiv. Shakenova (2017) nämner en liknande aspekt i sin forskning. Författaren menar att det inte går att tvinga någon till att samverka eftersom det handlar om en inställning till interaktion med andra. Det kan vara så att studerandena ändå inte känt sig tvungna till att genomföra samundervisningen utan gått in med en positiv inställning och att det i sin tur gynnat samarbete och samverkan. Interpersonell dynamik där exempelvis positiv attityd gentemot undervisning, öppenhet och respekt är faktorer som gynnar lärarsamverkan (Shakenova, 2017), vilket kan ha vägt upp de hinder som eventuellt stod i vägen för lärarstuderandenas möjligheter att samverka. Strukturella förhållanden såsom gemensamma mål, tid att mötas, fysiska platser att mötas på är också faktorer som gynnar samverkan (Shakenova, 2017) och som lärarstuderandenas samundervisning kan ha gynnats av.

Det är överraskande att studerandena inte använde sig av assisterande samundervisning i högre grad eftersom flera forskningsresultat visar på att det är den vanligaste samundervisningsmodellen (Villa m.fl., 2013; Scruggs m.fl., 2007; Bryant Davis, 2012). Studerandena upplevde inte heller att det var någon av dem som hade en

assisterande roll och på så sätt sammanfaller deras rollanvändning med deras val av samundervisningsmodeller där båda ofta hade aktiva roller. I detta fall kan man diskutera metodvalet och hur komplementär samundervisning har identifierats av mig som observatör. Detta diskuterades i kapitel 7.1. På grund av det övervägande som observationen utgjorde kan resultatet anses vara diskutabelt för att det möjligen varit påverkat av min egen förförståelse av samundervisning kombinerat med en liten praktisk erfarenhet av både samundervisning och observation som datainsamlingsmetod. Detta är däremot en kvalitativ studie och därför kan man argumentera att antalet moment som identifierats som en viss modell inte är viktigast, utan fokus är på mer djupgående aspekter. Samtidigt har tidigare forskning om studerande som samundervisar än mer benägna att ta risker i undervisningen eftersom de känner stöd av sin samundervisningspartner. Det kan vara så att studerandena också i den föreliggande studien har velat ta möjligheten att prova på de olika samundervisningsmodellerna och känt sig säkra på att göra det med stöd av varandra.

### 7.2.2 Gemensamt ansvar genom avsaknad av etablerade roller

Denna aspekt synliggör studerandenas öppenhet gentemot roller och tolkningsmöjligheten att detta grundar sig i den kontext studerandena samundervisar i, vilket gynnar jämn arbetsfördelning och ansvar. Studerandena använder sig av de kompetenser de besitter som speciallärarstuderanden och klasslärarstuderanden, vilket gör att de båda bidrar till samundervisningen med olika kunskap. Hoppey och Mickelson (2017) lyfter i sin forskning fram att studerandena som samundervisade lärde sig att se på saker från ett annat perspektiv, något som går i linje med den här studien.

Denna studie tyder på att studerande tar ett gemensamt ansvar över undervisningsprocessen som samundervisning innebär. Studerandena verkar se på undervisningen som ett gemensamt uppdrag där de drar nytta av de kompetenser de besitter. Detta synliggörs såväl i observationsmaterialet som i intervjuerna med studerandena. Shakenova (2017) nämner mikropolitik som en faktor som kan begränsa samverkan på så sätt att individer använder sin informella makt för att uppnå sina egna mål. Eftersom studerandena inte normalt arbetar tillsammans så kan man tänka sig att dessa strukturer inte hunnit befästas ännu och studerandenas samundervisning

försvåras således kanske inte på grund av mikropolitiska hinder. Studerandena använder sig i hög grad av olika varianter av komplementär modell. Dessutom beskriver studerandena att de kompletterar varandra både då det gäller praktiska arrangemang, specialpedagogiska uppgifter och klassläraruppgifter. Min tolkning är att studerandena aktivt undviker assisterande roller, även om det förekommer lektionsmoment där assisterande modell är den mest lämpliga modellen att använda av praktiska skäl. Enligt forskning av Anuar (2016) är det viktigt att specialläraren har en aktiv roll för att samundervisningen ska vara framgångsrik, vilket tyder på att studerandena lyckats i den bemärkelsen. I den föreläsning av Christel Sundqvist (se kapitel 5.5) som studerande deltagit i som förberedelse inför samundervisning framkommer det att specialläraren riskerar att få en assisterande roll i samundervisning, vilket kan ha påverkat studerandens uppfattning om assisterande undervisning och senare i det praktiska genomförandet av samundervisningen. Detta går i linje med forskning som visar att specialläraren riskerar att få en assisterande roll i samundervisning (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007). Takala och Uusitalomalmivaara (2012) rapporterar å andra sidan att speciallärare har varierande roller och är de som samundervisar mest. I Takala och Uuistalo-Malmivaara (2012) studie kommer det fram att det är svårt att hitta gemensam planeringstid och att lärare klagade på att det kände sig som en assistent. Lärarstuderandena i den föreliggande studien planerade tillsammans och det kan vara en anledning till att ingen av dem upplevde att de hade en assistentroll.

De flesta studerandena som deltog i denna studie var nybörjare inom både samundervisning och undervisning generellt. Det kan vara en förklaring till att studerande samundervisar på ett annat sätt än lärare som samundervisar på fältet. Stefanidis och Strogilos (2015) menar att ansvarsfördelningen i samundervisning påverkas av lärares erfarenhet av undervisningssättet. Forskningen indikerar att mer erfarna samundervisningslärare har bättre attityd gentemot speciallärares roll som en aktiv samundervisare och klasslärares ansvar över elever med funktionsnedsättningar. Det finns alltså vissa likheter med tidigare forskning och den här studien eftersom resultaten även i denna studie visade att studerandena var mer benägna att lägga specialpedagogiskt ansvar på just speciallärarstuderanden. Samtidigt finns det en motsättning eftersom studerandena som deltog i den här studien trots sin ringa erfarenhet av samundervisning tog speciallärarens aktiva roll på stort allvar. Detta kan

som redan nämnts bero studerandenas tidigare kunskap om samundervisning där risken med att en av samundervisarna får en assisterande roll betonats. En annan tolkningsmöjlighet är att studerandena är vana vid ett visst system som kan antas genomsyra hela utbildningen där ansvar avkrävs av alla som deltar i en uppgift. På praktiker övervakas dessutom detta av handledare på fakulteten och i skolan. Detta kan leda till att studerandena har en annan syn på ansvar över sina uppgifter där alla deltagares aktivitet är av vikt och bedöms på ett annat sätt än en lärare ute i yrkeslivet.

### 7.2.3 Idé om traditionella roller leder till låsta tankar om elevansvar

Denna aspekt innefattar studerandenas användning av olika kompetenser. I studien framkommer det att studerandena omedvetet eller medvetet lagt mer ansvar över elever som är i behov av stöd på speciallärarstuderanden. Detta grundar sig, enligt studerandena, åtminstone delvis på att klasslärarstuderandena känner klassen bättre. Speciallärarstuderandenas ansvar över elever som behöver mer stöd förklaras inte tydligt av studerandena.

Resultaten av Shin m.fl. (2016) visar att speciallärarstuderande och klasslärare upplevde att de saknade viss kunskap för att samundervisa inkluderande lärmiljöer. Speciallärarstuderandena rapporterade att de saknade ämneskunskap, medan klasslärarstuderanden upplevde att de saknade kunskap för att differentiera undervisningen för elever med funktionsnedsättningar. Liknande resultat upptäcktes i denna studie där det framkom att speciallärarstuderande inte hade tillräcklig kunskap om klassen. Flera studerande var också överens om att speciallärarstuderandena hade bättre beredskap för att differentiera undervisningen för elever som var i behov av mer stöd. Det kan vara så i den föreliggande studien att studerandena betraktat det som självklart att speciallärarstuderandena har mer kompetens att ansvara över dessa elever och därför inte utrett möjligheten att klasslärarstuderanden också kan ha ansvar över dessa elever, samtidigt kom det fram i resultatanalysen att studerandena var måna om att inte försumma vare sig speciallärarstuderandens eller klasslärarstuderandens roll i samundervisningen. Enligt forskning av Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) så tar speciallärare inte alltid rollen som huvudlärare i samundervisningssituationer. Detta syntes inte i denna undersökning. Det kan återigen bero på att

samundervisningen skedde i en annan kontext än de samundervisningssituationer som lärare ute på fältet undersökts i.

Trots att användandet av kompetenser kan ses som positivt, så finns det en risk att studerandena blir låsta i sina roller, vilket i längden kan påverka huruvida samundervisningens fördelar tas till vara. Risken kan alltså vara att studerandena delar in eleverna i mina och dina elever istället för att båda tar ansvar över alla elever. Något som kan tänkas bero på en ingrodd idé om de roller som en speciallärare respektive en klasslärare förväntas ha. En del forskning visar att elever i behov av stöd presterar bättre om lärare samverkar (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Miller, Goddard, Goddard, Larsen & Jacob, 2010) men då kan man också anta att båda lärarna måste vara insatta i elevernas situation och att inte endast en lärare ansvarar över dennes undervisning. Sundqvist och Lönnqvist (2016) fann i en systematisk litteraturstudie att elever som är i behov av särskilt stöd riskeras att exkluderas från det sociala samspelet om allmänläraren, motsvarande klassläraren i den föreliggande studiens fall, har mindre kontakt med dessa elever.

Studerandenas olika expertområden kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv. Eftersom de har olika erfarenheter, förförståelse och kunskap av lärarskap så kan de lära sig av varandra. Båda studerandena möter den mer kompetente kamraten i samundervisningen, eftersom de har olika utbildningsbakgrunder. Speciallärarstuderanden har möjlighet att utmana sin förmåga i förhållande till klasslärarstuderanden och vice versa. Utifrån detta kan man anta att studerandena har haft nytta av varandras kunskap och inte bara lärt sig av lärare, handledare och erfarenheten.

#### 7.2.4 Studerandenas reflektion över samundervisningens inkluderande aspekt

Denna tolkningsaspekt visar på att studerande reflekterar över inkludering i samundervisningssituationen när de väljer samundervisningsmodeller. Resultaten av denna undersökning visade att en del studerande som samundervisade använde en modell som de själva beskrev som exkluderande, även om tanken var att inkludera alla elever. Elever med stort behov av differentiering befinner sig i klassrummet men har

andra uppgifter än de andra i klassen. Denna modell liknar en placeringsorienterad definition av inkludering som Nilholm och Göransson (2013) beskriver som en definition där fokus är på elevens fysiska placering i klassrummet. Detta resulterar i en fråga om definitionen av samundervisning som ett medel att gynna inkludering. Baserat på studerandens utsagor där de problematiserar den typ av inkludering så kan man anta att de inte anser en placeringsorienterad inkludering tillräcklig. Min tolkning är att studerandena upplever det utmanande att inkludera elever med stort stödbehov i deras hemklass även om de har en viss kunskap om inkludering och samundervisning. Ainscrow (2017) beskriver att utmaningar uppkommer när tanken om inkludering ska tillämpas i praktiken, vilket går i linje med resultaten som utgör denna tolkningsaspekt.

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i interaktion med andra (Säljö, 2010). Man kan argumentera för att en placeringsorienterad definition av inkludering inte är tillräckligt för att lärandet ska gynnas av den sociala miljön om eleven som inkluderas endast befinner sig inom samma väggar som resten av klassen. Kommunikation och språk anses ligga till grund för tanken bakom sociokulturellt perspektiv, eftersom man för kunskap vidare genom kommunikation (Säljö, 2014). Om inkludering ska ha den inverkan på lärande som det sociokulturella perspektivet förespråkar så behöver alltså eleverna kommunicera med varandra, vilket i sin tur kan betyda att eleverna behöver arbeta med samma, eller liknande, saker tillsammans. Således kan öppnas möjligheten upp för eleverna att befinna sig i den proximala utvecklingszonen (Se Hwang & Nilsson, 2019). Man kan anta att det är svårt att uppnå den gemensamma kraften som karaktäriserar det sociokulturella perspektivet om en elev endast inkluderats i den fysiska miljön och inte också i den pedagogiska och sociala miljön.

Även om studerandenas tanke är att alla elever ska inkluderas i klassen, inte bara fysiskt utan också på ett pedagogiskt och socialt plan så upplever de det utmanande att tillämpa tanken. Sundqvist och Lönnqvist (2016) finner i sin litteraturstudie att elever som får specialpedagogiskt stöd har mindre kontakt med allmänlärare, detta tyder på, såväl enligt Sundqvist och Lönnqvist som resultaten i denna studie, att de eleverna riskeras att exkluderas. Denna diskussion väcker tankar om vikten av att klargöra begrepp som inkludering och samundervisning för att säkerställa att man arbetar utifrån ett gemensamt perspektiv när det gäller inkludering och samundervisning.



### 7.3 Slutsats, implikationer och utvidgad förståelse

I denna avhandling strävade jag efter att undersöka vilka modeller studerande använder och hur deras roller ser ut i samundervisningen. Samundervisning är ett sätt att främja elevers inkludering. Inkludering har länge varit aktuellt i både styrdokument och följaktligen på fältet. En naturlig fortsättning för att föra arbetet med inkludering framåt är att implementera metoder, såsom samundervisning, som gynnar inkludering i skolor. I förlängningen behöver också lärarstuderande få möjlighet att prova på samundervisning för att i arbetslivet ha beredskap för att använda undervisningssättet. Mot denna bakgrund väcktes intresse att studera hur lärarstuderanden organiserar samundervisning som en grund för att möjligen införa samundervisningssituationer som ett stående moment i studerandes praktikperioder. Denna avhandling skrevs inom ramarna för projektet *Vi stöder tillsammans!*, vilket bland annat strävar efter att främja studerandes möjligheter att prova på samundervisning.

Resultaten i denna avhandling visar på att studeranden använder modeller på ett varierande sätt och fördelar roller på ett fördelaktigt sätt där de samverkar och tar gemensamt ansvar. Studerandena använder modeller där båda är aktiva och bidrar till undervisningen. De provar på olika modeller och reflekterar över för- och nackdelar med dem. I studien framkom det att en del studerandepar upplevde svårigheter att inkludera elever på ett djupare plan än att endast placera dem i samma klassrum som de övriga eleverna. Detta antyder att det finns skäl att noga undersöka vilka klasser som studerandena genomför samundervisningen i, för att undvika att studerandena ställs inför en övermäktig utmaning. Också andra utmaningar framkom i resultaten. Ett av samundervisningsparen upplevde en ojämn arbetsfördelning och ett annat samundervisningspar upplevde utmaningar med modellen stationsundervisning.

Denna studie har gett en bild av hur lärarstuderande organiserar samundervisning och hur de klarar av att använda modeller och fördela roller och ansvar. Den tyder på att lärarstuderande ser positivt på samundervisning som ett inslag under en praktikperiod. Arbetet med inslag av samundervisning i lärarstuderandes praktikperioder kan utvecklas för att erbjuda studerandena en så god grund som möjligt för att tillämpa den kunskap och praktiska erfarenhet av samundervisning som de tillskansat sig under

utbildningen. Förhoppningen är att denna studie kan bidra med kunskap som leder till denna utveckling av lärarutbildningen. Förslagsvis borde studerandena, speciellt speciallärarstuderandena få möjlighet att bekanta sig mer med klassen innan samundervisningen inleds, så att ingen kommer i underläge. I resultaten kom det fram att speciallärarstuderanden inte hade haft lika bra möjligheter som klasslärarstuderandena att bekanta sig med eleverna på förhand.

Praktiska lösningar på hur idén om inkludering kan tillämpas genom samundervisning i praktiken och adekvat handledning kunde vara tillgänglig för studerandena för att öka studerandenas lärande och för att undvika att kraven på handledare eller studerande känns orimliga. En del studeranden har trots allt knappt kommit i kontakt med samundervisning tidigare under utbildningen. Samundervisning är en del av speciallärarutbildningen (Åbo Akademi, u.å.) men mig veterligen så är det inte en del av klasslärarutbildningen. Detta kan tyckas vara lite underligt med tanke på att själva upplägget för samundervisning inbegriper att flera lärare arbetar tillsammans och det är inte alls osannolikt att klasslärare också inblandas i samundervisningssituationer.

Resultaten i denna studie visade att studerandena generellt hade en jämn arbets- och ansvarsfördelning både enligt observationer och studerandenas egna utsagor. I ett fall förekom dock ojämn ansvarsfördelning. I detta fall kom det fram att speciallärarstuderanden tog mer av ett dubbelansvar än klassläraren eftersom speciallärarstuderanden tog gemensamt ansvar över klassen som helhet men ansvarade mer eller mindre ensam för en elev i behov av mycket stöd. Klassläraren å andra sidan var inte involverad i den elevens uppgifter eller arbetsgång, utan ansvarade endast för klassen. Det framkom dessutom att speciallärarna generellt tog mer ansvar över elever i behov av stöd. Detta tyder på att även om det finns möjligheter att byta roller i samundervisning och låta klassläraren ansvara gemensamt över elever i behov av stöd så väljer studerandena att använda sig av mer traditionella roller. Min bedömning är att dessa roller ligger väldigt nära mer konventionella roller där elever i behov av stöd riskeras slussas över på specialläraren och klassläraren avsäger sig ansvaret. Frågan är om det då är samundervisning enligt den vedertagna definitionen, eftersom ansvaret i fall som dessa är så pass uppdelat. Specialläraren å andra sidan får inte möjlighet att lära känna fler elever i klassen och riskeras därför att inte inkluderas som en jämlik lärare i elevernas ögon. Den fördel som det kan innebära att lärare med olika

kompetenser samverkan i samundervisning riskeras också att gå förlorad. Mitt förslag är att lärarstuderanden får möjlighet att reflektera mer över den möjlighet att skifta roller och att utbildningen som helhet fokuserar mer på samarbete mellan klasslärar- och speciallärarstuderanden för att göra en mer flexibel rollfördelning möjlig, utan att kompetenserna försummas.

Eftersom jag använt mig av den hermeneutisk forskningsansats i avhandlingen beskriver jag till följande min utvidgade förståelse för samundervisning i enlighet med den hermeneutiska spiralen. Genom avhandlingsprocessen har min förståelse för samundervisning generellt och studerandes samundervisning specifikt fördjupats med tanke på flera olika aspekter. Det var överraskande för mig att inse att studerandena undvikit att en av dem agerar som assistent så pass genomgående som de gjorde. Forskning visar att risken finns att speciallärare får en assistentroll (se. t.ex. Scruggs m.fl., 2007; Hoppey & Mickelson, 2017). I och med den observationen kom också insikten av vikten av att samplanera samundervisningen. Även om min förförståelse var att samplanering är viktig för framgångsrik samundervisning, så blev min förståelse för samplaneringens vikt ännu större. En annan aspekt som utvidgat min förståelse är svårigheterna som studerandena upplevde med att tillämpa samundervisningsmodellerna så att elever kan inkluderas i en vanlig klass. Att jag kommit till den förståelsen i slutskedet av avhandlingsprocessen kan bero på min ringa erfarenhet av samundervisning i praktiken. Samundervisning framstår således ur detta perspektiv som ett mer komplicerat undervisningssätt för mig efter avhandlingsprocessen. I och med detta har det också klarnat för mig hur viktigt det är att lärarstuderanden, och lärare på fältet som är obekanta med samundervisning, dels får möjlighet att pröva på samundervisning i praktiken, dels får adekvat handledning av erfarna samundervisare.

Ytterligare en aspekt som fördjupat min förståelse för samundervisning handlar om rollfördelning. Resultaten i denna studie antyder att det kan vara komplicerat att fördela rollerna så att både speciallärarens och klasslärarens olika kompetenser framkommer, utan att ansvaret delas så att specialläraren tar hela ansvaret över elever med specialpedagogiska behov och klassläraren tar ansvar över resten av klassen. Det var en insikt för mig att förstå hur utmanande denna aspekt kan vara.

Sammanfattningsvis kan man säga att min positiva bild av samundervisning har bibehållits men jag har fått en djupare förståelse av samundervisningens olika beståndsdelar, dess utmaningar och möjligheter.

## 7.4 Förslag på vidare forskning

I min avhandling undersöker jag hur studerande organiserar samundervisning. Generellt finns det mycket forskning om samundervisning, men största delen är fokuserad på lärare som samundervisar (se t.ex. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Scruggs, 2007; Stefanidis & Strogilos, 2015) eller elevers perspektiv på samundervisning (se t.ex. Hang & Rabren, 2009; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). En del studier som där forskarna undersökt lärarstuderandes samundervisning finns också men mer forskning behövs av studerande som samundervisar, för studerandena ska få bra erfarenheter av samundervisningen och vara beredda att använda den i sitt arbetsliv också. Denna tanke väcker också frågor om huruvida studerande som fått prova på samundervisning under sin utbildning sen också använder arbetssättet när de börjar arbeta som lärare och om de upplever att de har bättre beredskap att använda sig av samundervisning som ett inkluderande arbetssätt.

En del studerandena rapporterade i denna studie att de upplevde det utmanande att inkludera elever på ett mer omfattande sätt än att endast placera dem i samma klassrum som resterande elever. Detta tyder på att studeranden borde få mer handledning i att använda den teoretiska kunskap de besitter om samundervisningen. Det kunde underlätta studerandenas praktiska samundervisning. Det finns således också skäl att undersöka handledarnas kunskap om och erfarenhet av samundervisning för att ge dem bättre möjlighet att handleda studerandena i den utmaning som studerandens utsagor tydde på. Handledarna har trots allt en viktig roll i studerandenas praktiker. Forskning visar dessutom att lärarstuderande som samundervisar värdesätter den handledning de kan få av mer erfarna lärare, vilket också bekräftar handledningens roll när studerande ställs inför nya utmaningar (Hoppey & Simons, 2017).

I denna studie var min tolkning att lärarstuderandena upplevde samundervisningen som en positiv erfarenhet men fler studier behövs för att kartlägga lärarstuderandes attityd gentemot samundervisning. I denna studie koncentrerades uppmärksamheten

bland annat mot studerandes roller i samundervisning. Med tanke på att många av undervisningsparen hade jämlika roller i samundervisningen både enligt dem själva och observationen, kunde det vara intressant att undersöka vilka faktorer som studeranden upplever som viktiga i strävan efter jämlika roller. Bland annat Shin m.fl. (2019) har forskat på detta men det finns utrymme att gå djupare in i detta område. Dessutom kunde de praktiska arrangemangen av studerandenas inslag av samundervisning undersökas för att skapa goda förutsättningar för att studerandena finner samundervisningen som de får pröva på relevant inför framtiden.

## Litteraturförteckning

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*. 19 (2), s. 1–17.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Anuar, M.K. (2016). An Overview of Challenges, Readiness, and Roles of Special Education Teachers on Co-Teaching Component in Inclusive Classrooms. *Journal of Asian Vocational Education and Training*, Vol. 9, s.85-97.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41(2014), s. 92–110.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Björk-Åman, C. & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI Bulletinens svenskspråkiga specialnummer*, s. 40–57.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (femte upplagan). London: Pearson A & B.
- Bryant Davis, K.E., Dieker, L., Pearl, C. & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, s. 208–226
- Cook L. & Friend M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 20(1), s. 1–8.
- Denscombe, M. (2014). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dettmer, P., Knackendoffel, A. & Thurston, L. P. (2013). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs* (sjunde upplagan). Boston: Pearson.

- Friberg, F. & Öhlen, J. (2012). Fenomenologi och hermeneutik. I Henricson, M. (Red.) *Vetenskaplig teori och metod – från idé till examination inom omvårdnad* (s. 345–370). Lund: Studentlitteratur.
- Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. (sjunde upplagan) Harlow: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), s. 9–27.
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom utbildningsväsendet 986/1998. Hämtat 8 december från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986>
- Gonzalez, L.L. (2015). *The Effect of Co-teaching on the English Language Arts Achievement of General Education Tenth-Grade Students*. Avhandling. California State University Stanislaus.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), s. 259–268.
- Hoppey, D. & Mickelson, A. M. (2017). Partnership and Coteaching: Preparing Preservice Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. *Action in Teacher Education*. 39 (2), s. 187–202.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), s. 77–94.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Åbo: Finnish Educational Research Association.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lag om grundläggande utbildning 628/1997. Hämtad 2 december 2019, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Lag om ändring om lagen om den grundläggande utbildning 642/2010. Hämtad 2 december 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>

Lundman, B. & Granheim, U.H (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär, G. Höglund & B. Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.

Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010). Instructional leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement. A paper presented at the 2010 annual meeting of the University Council for Educational Administration.

Mitchell, D. (2014). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska myndigheten.

Olsson, S. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Parker, A. K. (2010). *The Impacts of Co-teaching on the General Education Student*. (Doktorsavhandling). Orlando: University of Central Florida. Hämtad 8 december från [http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003005/Parker\\_Alicia\\_K\\_201005\\_EDD.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003005/Parker_Alicia_K_201005_EDD.pdf)

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (femte upplagan.). Lund: Studentlitteratur AB.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (fjärde upplagan). Thousand Oaks: SAGE.



- Rivera, E. A., McMahon, S.D., Keys, C. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention Community* 42(1), s. 72–85.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*. 28, s. 999–1008.
- Saloviita T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), s. 389–396.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22(5), s. 560–57.
- Sandström, M. (2014). Inledning. I Sandström, M, Nilsson, L. & Stier, J. *Inkluderings- möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. I Flick, U. (Red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 170–183). London: SAGE Publications.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), s. 392–416.
- Shakenova, L. (2017). The Theoretical Framework of Teacher Collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 20 (2), s. 34-48.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J.W. (2016) Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), s. 1–17
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-taught Classrooms. *Educational Studies*, 41 (4), s. 393–413.
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education* 35 (01), s. 38–56.

- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*.
- Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande skola och bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Takala, M. & Head, G. (2017) Inclusion and practice: The perspective of two countries. I Hughes, M. T. & Talbott, E. *The Wiley Handbook of diversity in special education*. John Wiley & Sons.
- Takala, M. & Uusitalo- Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Thousand, J.S., Nevin, A.I. & Villa, R.A. (2007). Collaborative Teaching: Critique of the Scientific Evidence. I *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Tuetaan yhdessä, (uå) Tuetaan yhdessä! Vi stöder tillsammans!. Hämtat 8 december 2019 från <https://tuetaan.wordpress.com/>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.

United Nations (1994). General Assembly 48/96, *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities A/RES/48/96*  
<https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 [Elektronisk version]*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Westlund, I. (2015). Hermeneutik (tredje upplagan). I: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*: (s. 72–90). Stockholm: Liber.

Wexler, J., Kearns, D.M, Lemons, C.J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K.A., Cinclair, A.C & Wei, Y. (2018). Reading Comprehension and Co-Teaching Practices in Middle School English Language Arts Classrooms. *Exceptional Children* 84 (4), s. 384–402.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (tredje upplagan). Thousand Oaks, California: Corwin.

Åbo Akademi. *Studiehandboken*. Hämtad 8 december 2019 från Åbo Akademi:  
<http://studiehandboken.abo.fi/sv/valkommen/18115>

Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (andra upplagan). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

## Bilaga 1

### Information till vårdnadshavare om observation i klassrummet

Hej!

Vi är Jenna och Natalie, två speciallärarstuderande som skriver sina pro gradu-avhandlingar i specialpedagogik vid Åbo Akademi inom projektet Vi stöder tillsammans. Projektet handlar om samundervisning, alltså när två lärare tillsammans undervisar en hel klass, och under lärarstuderandenas praktikperioder kommer vi att observera studerandes samundervisning. Vi kommer att vara i klassrummet och observera studerande när de håller lektioner, men eleverna är inte i fokus. I våra avhandlingar intresserar vi oss dels för hur studerandena samundervisar, och Natalie fokuserar dels också på hur studerandena anpassar undervisningen att passa alla i klassen.

Vi har tystnadsplikt, inga namn kommer att framkomma i avhandlingen och observationsanteckningarna är tillgängliga för skribenten, handledare och projektansvarig.

Om ni av någon anledning inte vill att ert barn deltar i de lektioner vi ska observerar kan ni kontakta oss via epost.

Med vänliga hälsningar,

Jenna Häger

[jenhager@abo.fi](mailto:jenhager@abo.fi)

Natalie Luukkonen

[nlukkonn@abo.fi](mailto:nlukkonn@abo.fi)

## Bilaga 2

# Information till studerande

### Information om projektet

Speciallärarutbildningen vid Åbo Akademi är med i projektet *Vi stöder tillsammans* där ett av målen är att utveckla lärarstuderandes möjlighet att pröva på samundervisning under sina praktikperioder.

### Syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur lärarstuderande planerar, genomför och utvärderar samundervisning i modersmål med fokus på samundervisningsmodeller och roller.

### Datainsamlingsmetoder

Observation

Intervju (i par)

Studerandes planeringsdokument

### Projektets etik och sekretess

- Pro gradu-skribenten, Jenna Häger, har tystnadsplikt.
- Inga namn framkommer i avhandlingen.
- Intervjuerna, observationsanteckningarna och planeringsdokumenten är tillgängliga för pro gradu-skribenten, hennes handledare och projektansvariga.
- Intervjuerna kommer att transkriberas och citat kan plockas ut men intervjuerna publiceras inte i sin helhet.

Bilaga 3

## Intervjuguide

### Intervjuguide: före samundervisningen

1. Kan ni börja med att berätta vad ni heter och vad ni studerar.
2. Kan ni berätta om hurdan teoretisk eller praktisk erfarenhet ni har av samundervisning?
3. Kan ni berätta vad ni tror att ni i egenskap av speciallärare och klasslärare att ni kan bidra med i samundervisning?
4. Beskriv hur ni har gått tillväga med planeringen?
5. Har ni funderat på vilka samundervisningsmodeller (eller hur ni vill organisera undervisningen (elevindelning/läroansvar/läroroller) ni vill använda er av?
6. Beskriv hur ni har tänkt fördela rollerna och ansvaret på lektionerna?
7. Berätta hur ni har tänkt utvärdera undervisningen?

## Intervjuguide: efter samundervisningen

1. Berätta hur ni tycker samundervisningen gick!
2. Hur gick genomförandet i förhållande till planeringen?
  - a. rollfördelningen
  - b. modeller
3. Beskriv hur ni organiserade undervisningen med tanke på elevindelning?
4. Berätta hur den modell/de olika modellerna ni använde fungerade?
5. Beskriv arbetsfördelningen mellan er
6. Berätta vilka faktorer ni anser vara viktiga för att samarbetet i samundervisning ska fungera
7. Beskriv, med egna ord, de roller ni tog i samundervisningssekvensen
8. Beskriv vad som ligger bakom de roller ni tog
9. Berätta hur ni bestämde vilka roller ni skulle ha?
10. Ser ni några utmaningar med att fördela ansvaret för hela undervisningsprocessen?
11. Ser ni några möjligheter med att fördela ansvaret för hela undervisningsprocessen?
12. Berätta om utvärderingsprocessen i samundervisningen?
13. Beskriv era perspektiv som speciallärarstuderande respektive klasslärarstuderande på utvärdering?
14. Beskriv ert eget eventuella lärande i samundervisningsprocessen
15. Övrigt

## Bilaga 4

## Observationsschema

**Lektionsmoment och samundervisningsmodeller**

- assisterande samundervisning
- parallell undervisning i delad grupp
- stationsundervisning (små grupper)
- komplementär undervisning
- teamundervisning

Lektionsmoment	Modell	Klasslärare	Speciallärare



## **Rollfördelning**

Vem inleder:

---

---

---

Huvudlärare/assistent:

---

---

---

Talar mest:

---

---

---

Elevkontakt (vem vänder sig eleverna till):

---

---

---

Förmedlas rollerna till eleverna:

---

---

---

Kontakt mellan lärarstuderande (bekräftelse, frågor):

---

---

---

Elever med specialbehov/differentiering:

---

---

---

Rollbyten:

---

---

---

Annat:

---

---

---

---

---